

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3^E CYCLE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE
(PROFIL INTERVENTION)

PAR
MYLÈNE LESSARD

INTERACTIONS FAMILIALES ET DÉVELOPPEMENT DE LA THÉORIE DE
L'ESPRIT AUPRÈS D'ENFANTS EN MILIEU À RISQUE SOCIOÉCONOMIQUE

AOÛT 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Cet essai de 3^e cycle a été dirigé par :

Karine Dubois-Comtois, Ph.D., directrice de recherche Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation de l'essai :

Karine Dubois-Comtois, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Ève-Line Bussièrès, Ph.D. Université du Québec à Trois-Rivières

Katherine Pascuzzo, Ph.D. Université de Sherbrooke

Sommaire

La théorie de l'esprit (TdE) est définie comme étant la capacité à attribuer des états mentaux, tels que les pensées, croyances et désirs, à soi et à autrui. Cette faculté, essentielle au développement social et cognitif, permet aux enfants de comprendre et prédire le comportement d'autrui autour de l'âge de 4 ans (De Rosnay, Fink, Begeer, Slaughter, & Peterson, 2014; Wellman, Cross, & Watson, 2001; Wellman, Phillips, & Rodriguez, 2000). Des facteurs environnementaux peuvent influencer cette acquisition (Hughes & Devine, 2015), d'où l'importance de les identifier afin de mieux répondre aux besoins des enfants en situation de vulnérabilité. Les enfants qui grandissent dans un contexte de défavorisation socioéconomique sont plus à risque de présenter des retards dans le développement de différentes habiletés cognitives (De los Reyes-Aragon et al., 2016). Conséquemment, l'acquisition d'une TdE pourrait être retardée chez cette population en comparaison aux enfants issus d'un milieu plus aisé sur le plan financier. Par ailleurs, considérant le fait que l'enfant développe ses apprentissages, entre autres sur la base des observations dans son environnement, le milieu familial constitue le premier contexte groupal susceptible d'avoir une influence sur son développement dont l'acquisition de la TdE, d'où l'importance d'y consacrer une attention particulière (Tessier & Tarabulsy, 1996). En ce sens, l'objectif du présent projet d'essai doctoral vise à vérifier si un lien existe entre la qualité des interactions familiales et le développement d'une TdE chez des enfants d'âge préscolaire issus d'un milieu défavorisé. L'échantillon est composé de 69 familles issues d'un milieu à faible revenu et ayant un enfant âgé entre 3 et 5 ans. La TdE a été mesurée auprès de l'enfant à l'aide d'une tâche de fausse croyance de type

apparence/réalité (Hughes & Ensor, 2005). Les interactions familiales, quant à elles, ont été évaluées lors d'un repas familial filmé à l'aide du *Mealtime Family Interaction Coding System* (MICS; Dickstein, Hayden, Schiller, Seifer, & San Antonio, 1994). Nos résultats indiquent que peu d'enfants de notre échantillon en milieu défavorisé réussissent une tâche de fausse croyance de type *apparence/réalité* et que les interactions familiales se situent en moyenne à un niveau clinique pendant un contexte de repas. Les analyses ont montré, en l'absence de considération des covariables, que certaines échelles des interactions familiales étaient associées à la TdE, précisément les échelles « Gestion des comportements » et « Rôles » à l'intérieur des familles. Les analyses corrélationnelles partielles montrent que ces relations perdurent en contrôlant pour les habiletés verbales des enfants, mais deviennent marginales lorsque l'âge des enfants est considéré. La présente étude a donc permis de porter un éclairage quant à l'association entre la qualité des interactions familiales et la TdE chez l'enfant. Les résultats obtenus appuient le fait que le contexte familial devrait être intégré dans les interventions auprès de familles à risque socioéconomique afin de soutenir l'ensemble des membres de la famille à développer des interactions qui promeuvent le développement des habiletés des jeunes enfants. De futures études réalisées auprès de plus grands échantillons permettront de mieux comprendre le lien entre les interactions familiales, les caractéristiques des enfants et le développement de la TdE chez les enfants d'âge préscolaire issus d'un milieu à risque socioéconomique.

Table des matières

Sommaire	iii
Liste des tableaux	vii
Remerciements	viii
Introduction	1
Contexte théorique	6
Théorie de l'esprit	7
Développement d'une théorie de l'esprit	8
Évaluation de la théorie de l'esprit	12
Théorie de l'esprit chez les enfants en milieu défavorisé	14
Interactions familiales	18
Objectifs et hypothèses	22
Méthode.....	24
Participants.....	25
Procédure	27
Instruments de mesure	27
Informations sociodémographiques	27
Théorie de l'esprit	28
Habiletés verbales	29
Interactions familiales	29
Résultats	31
Analyses préliminaires	32

Analyses descriptives	34
Tâche de fausse croyance.....	34
Interactions familiales	35
Lien entre la théorie de l'esprit et les échelles d'interactions familiales	36
Discussion	40
Théorie de l'esprit chez les enfants de notre échantillon et enjeux méthodologiques	41
Théorie de l'esprit et caractéristiques des enfants	43
Théorie de l'esprit et caractéristiques des familles	45
Interactions familiales dans notre échantillon.....	47
Théorie de l'esprit et interactions familiales dans notre échantillon	48
Théorie de l'esprit et gestion des comportements.....	49
Théorie de l'esprit et rôles des membres de la famille	50
Théorie de l'esprit et interactions familiales en contrôlant pour l'âge	51
Théorie de l'esprit et interactions familiales en contrôlant pour les habiletés verbales	52
Théorie de l'esprit et les autres échelles d'interactions familiales	53
Limites	55
Conclusion	58
Références	62

Liste des tableaux

Tableau

1	Données sociodémographiques de l'échantillon	26
2	Matrice de corrélations entre la TdE et des données sociodémographiques de l'enfant, la mère, le père et la famille.....	33
3	Distribution de l'échantillon selon leurs résultats à la tâche de TdE	35
4	Scores aux différentes échelles d'interactions familiales.....	36
5	Matrice de corrélations entre la TdE et les échelles d'interactions familiales	38
6	Tableau de corrélations partielles entre la TdE et les échelles d'interactions familiales en contrôlant pour l'âge et les habiletés verbales des enfants	39

Remerciements

La réalisation de cet essai a été possible grâce à la contribution de plusieurs personnes, et je souhaite les remercier pour leur appui et leurs précieux conseils.

Je tiens d'abord à remercier ma directrice de recherche, madame Karine Dubois-Comtois, Ph.D., pour ses suggestions toujours pertinentes et qui m'ont grandement aidée tout au long de la rédaction de mon essai. Je suis très reconnaissante pour sa patience infinie, sa disponibilité irréprochable et sa rigueur de travail.

Un chaleureux merci est offert aux parents et aux enfants qui ont généreusement participé à cette recherche.

Je voudrais également remercier mes amis et collègues qui ont collaboré de près ou de loin à mes études doctorales. Leur appui et leurs encouragements m'ont insufflé la motivation et la persévérance nécessaires pour mener à terme mon projet. Je désire particulièrement remercier Janie St-Onge pour sa présence, sa générosité et son travail de codification.

Un immense merci à ma famille; leur soutien a fait la différence. À mes parents, qui ont fait tout ce qui est en leur pouvoir pour me permettre d'aller au bout de mes objectifs. À ma sœur, Geneviève, qui comprend mes doutes et qui m'encourage par-dessus tout. Sa présence est essentielle.

Finalement, je tiens à remercier mon conjoint, Simon, pour son appui inconditionnel.
Il a cru en moi et il a su me guider à travers toutes les étapes de cette grande aventure.

Introduction

L'habileté à raisonner à propos des états mentaux tels que les pensées, croyances et désirs est une faculté essentielle au développement social et cognitif qui permet aux enfants de comprendre et prédire le comportement d'autrui (De Rosnay & Hughes, 2006). L'aspect couramment étudié en lien avec le développement d'une « théorie de l'esprit » (TdE) est la fausse croyance, c'est-à-dire le fait qu'une personne puisse entretenir une représentation mentale d'une situation qui n'est pas le reflet de la réalité. Beaucoup d'informations dans la littérature montrent que la majorité des enfants tout-venant développent une première compréhension des fausses croyances autour de l'âge de 4 ans (voir la méta-analyse de Wellman et al., 2001 pour un résumé). Cependant, ce ne serait pas le cas chez tous les enfants puisque des facteurs individuels (Ebert, Peterson, Slaughter, & Weinert, 2017; Hughes, Ensor, & Marks, 2011) et environnementaux (Hughes & Devine, 2015) peuvent influencer cette acquisition.

Selon le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), quatre différents systèmes de l'environnement de l'enfant jouent un rôle prédominant sur son développement, notamment les éléments du microsystème et tout particulièrement ceux qui se rapportent à l'environnement familial. Comme la famille est un système proximal à l'enfant, elle se situe au premier plan quant à son influence sur le développement de l'enfant, d'où l'importance d'y consacrer une attention particulière (Tessier & Tarabulsy, 1996).

Plus récemment élaboré, le modèle du stress familial s'intéresse également au développement de l'enfant et au fonctionnement familial dans un contexte de faible statut socioéconomique (Conger, Rueter, & Conger, 2000). Ce modèle soutient que les parents vivant en milieu à risque socioéconomique seraient sujets au stress dans la mesure où ils éprouveraient des difficultés à subvenir aux besoins de leur famille; ceci étant dû à leur précarité financière (Conger, Ge, Elder, Lorenz, & Simons, 1994). Le stress inhérent à cette situation affecterait donc le bien-être psychologique des parents qui seraient moins disponibles et sensibles lorsqu'ils interagissent avec leur enfant, influençant dès lors le développement de ce dernier. Si le modèle du stress familial met de l'avant l'impact délétère d'un faible revenu familial sur la famille, c'est que la précarité financière est liée à un ensemble de facteurs de risque incluant entre autres un faible niveau de scolarité des parents, la présence de monoparentalité, l'accès à moins de ressources matérielles, le fait de demeurer dans des quartiers à risque quant au niveau de criminalité, et un faible accès à des services de proximité (Engle & Black, 2008; Wachs, Cueto, & Yao, 2016). Considérant l'accumulation des facteurs de risque familiaux associés à la pauvreté, il n'est donc pas étonnant que des études aient montré l'impact négatif de la pauvreté sur le développement cognitif (De los Reyes-Aragon et al., 2016), physique (Bradley & Putnick, 2012) et socioémotionnel des enfants (Bradley & Corwyn, 2002; Engle & Black, 2008).

Ce constat est préoccupant d'autant plus qu'au Canada, d'importantes disparités existent quant au revenu des ménages. Selon les données du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale en 2017, 87 127 enfants québécois demeuraient dans

une famille bénéficiant des programmes d'aide financière de dernier recours, dont l'aide sociale. Parmi ces familles, 21 % ont au moins un enfant âgé de moins de 5 ans. Ces jeunes vivant en milieu de précarité financière sont issus d'un milieu à risque susceptible de fragiliser leur développement socioémotionnel et cognitif. Il importe donc de poursuivre les travaux de recherche auprès de cette population pour mieux comprendre comment certains indicateurs du milieu familial des enfants sous le seuil de la pauvreté constituent des facteurs de risque ou de protection associés à leur développement. Les modèles théoriques précédemment présentés proposent que la qualité des interactions parent-enfant pourrait constituer un important facteur de risque ou de protection associé au développement de ces enfants.

Considérant les facteurs de risque associés au milieu à faible revenu et leurs impacts sur le développement cognitif des enfants, il est possible de croire que l'acquisition d'une TdE se ferait différemment chez cette population. Quelques études se sont penchées sur le développement de la TdE chez les enfants issus d'un milieu défavorisé et certaines études ont observé un retard dans la réussite d'une tâche de fausse croyance comparativement aux enfants provenant d'un milieu à statut socioéconomique moyen ou élevé (Cole & Mitchell, 1998; Cutting & Dunn, 1999; Ebert et al., 2017; Holmes, Black, & Miller, 1996; Shatz, Diesendruck, Martinez-Beck, & Akar, 2003).

Plusieurs facteurs influencent le retard dans l'acquisition d'une TdE chez les enfants en milieu à risque socioéconomique, entre autres les interactions entre l'enfant et les

membres de la famille. En effet, des chercheurs ont trouvé qu'il existe un lien significatif entre les interactions familiales et le développement de la TdE. Plus les interactions familiales sont positives, plus l'enfant performe aux tâches de fausse croyance (Favez et al., 2012). Observer les interactions familiales en considérant l'ensemble des membres de la famille permet d'aller chercher davantage d'information que l'observation des dyades à l'intérieur du système familial (Gallegos, Murphy, Benner, Jacobvitz, & Hazen, 2016; Johnson, 2001).

Le présent projet d'essai doctoral s'inscrit dans cette lignée puisqu'il a pour but d'observer si un lien existe entre la qualité des interactions familiales et le développement d'une TdE chez des enfants d'âge préscolaire issus d'un milieu défavorisé. Le présent essai comporte quatre sections principales. Premièrement, l'état des connaissances actuelles à propos de la TdE ainsi que l'influence de la qualité des interactions familiales sur cette acquisition sont formulés. Les objectifs et les hypothèses sont présentés à la fin de cette section. Deuxièmement, il est question de la méthode utilisée dans ce projet de recherche, soit les participants, la procédure et les instruments de mesure. Troisièmement, les analyses effectuées et les résultats obtenus sont décrits. Finalement, la discussion des résultats est présentée suivie de la conclusion de l'essai. Les retombées de cet essai apporteront un éclairage nouveau quant à l'association entre la qualité des interactions familiales et la TdE chez les enfants d'âge préscolaire, de même que sur l'orientation des interventions à privilégier auprès des familles à risque socioéconomique.

Contexte théorique

La première section de cet essai est composée de cinq sous-sections et présente l'état des connaissances actuelles concernant la TdE, la TdE en milieu défavorisé et les interactions en contexte familial. Les objectifs ainsi que les hypothèses de recherche seront présentés à la fin de cette section.

Théorie de l'esprit

Au cours des premières années de sa vie, l'enfant acquiert des habiletés sur un ensemble de sphères cognitives, langagières, comportementales et sociales, parmi lesquelles on retrouve la TdE. Le terme « théorie de l'esprit » a été pour la première fois introduit par Premack et Woodruff (1978) dans leurs travaux de recherche sur les chimpanzés. Par la suite, ce concept fut repris, dans une étude réalisée auprès de jeunes enfants (Wimmer & Perner, 1983) et adopté à partir de ce moment dans les travaux de recherche en enfance. La définition faisant consensus dans la communauté scientifique est que la TdE traite de la faculté d'attribuer à soi-même et à autrui des états mentaux, c'est-à-dire des pensées, des désirs, des croyances et des intentions (De Rosnay et al., 2014; Wellman et al., 2001). Il s'agit donc de la capacité pour l'enfant non seulement à faire des liens entre les différents niveaux d'états mentaux (p. ex., croyances, désirs, émotions), mais également à les associer aux comportements émis par soi ou par les autres (Wellman et al., 2000). Par ce fait même, l'acquisition d'une TdE permet à l'enfant d'établir une explication cohérente entre les états mentaux et les actions. Ainsi, l'enfant comprend que

les gestes posés par lui-même et par autrui sont régis par des processus mentaux; ce qui l'amène à pouvoir expliquer et prédire ses propres comportements tout comme ceux des autres (Cahill, Deater-Deckard, Pike, & Hughes, 2007). Un concept faisant référence à la même faculté métacognitive est la « mentalisation ». Ce terme est utilisé par certains chercheurs pour englober l'aspect cognitif et affectif des représentations mentales (O'Connor & Hirsch, 1999). L'aspect cognitif réfère au fait de percevoir et d'interpréter le comportement humain en termes d'états mentaux alors que l'aspect affectif concerne le fait d'être capable de maintenir, réguler et expérimenter pleinement ses émotions et celles des autres (Slade, 2005). La TdE réfère plus spécifiquement à l'aspect cognitif des représentations mentales.

Développement d'une théorie de l'esprit

L'acquisition de la TdE se concrétise d'après un cheminement développemental. Pendant ses premiers mois de vie, le bébé est dans une phase normale de toute-puissance dans laquelle il est davantage centré sur lui-même. Il croit être le centre de l'attention de son environnement et des gens qui l'entourent (Boyd & Bee, 2017). Dès qu'un besoin émerge chez le nourrisson, son environnement devrait y répondre immédiatement, donnant ainsi l'impression d'une indifférenciation entre soi et l'autre. Le parent, devinant les besoins de son enfant, lui donnera alors l'impression qu'il ne fait qu'un avec ce dernier. Dans ce contexte, le parent se met à la place de son enfant pour répondre à ses besoins adéquatement. À mesure qu'il grandit, l'enfant acquiert la capacité de comprendre ses propres vécus internes par lui-même (Bouche-Florin, Bertrand, & Windisch, 2017). Cela

lui permet de se créer un espace au sein duquel il apprend à penser par lui-même. Le jeune enfant accède alors à l'intersubjectivité ou à une théorie de l'altérité (Benhaïm, 2009) dans laquelle il se développe en tant qu'individu différencié de l'autre. Comprenant qu'il est un être à part entière, l'enfant a accès à la permanence de l'objet, soit le fait de comprendre que l'autre existe même lorsqu'il est absent ou hors de son champ de vision (Piaget, 1954). Cette différenciation entre soi et l'autre est à la base du développement de la TdE puisqu'elle est nécessaire à la compréhension du fait que l'autre peut avoir des idées différentes de soi.

Au cours de la période de la petite enfance (0-3 ans), l'enfant acquiert la compréhension de la notion de désir. Un désir est une pensée qui est associée à un souhait et qui motive l'action pour arriver aux résultats escomptés. Ainsi, dans l'objectif de satisfaire un désir particulier, l'enfant peut développer une intention d'agir (Astington, 1999; De Rosnay et al., 2014). L'enfant arrive à comprendre que ses désirs peuvent être différents de ceux d'autrui. Puisqu'à cette période développementale l'enfant acquiert des habiletés communicationnelles et symboliques qui lui permettent de saisir le deuxième sens et d'utiliser les objets pour autre chose que leur sens concret, il est alors en mesure de faire valoir ses idées et de nommer ce qu'il veut à l'autre (Marvin, Britner, & Russell, 2016). Les échanges parent-enfant mènent alors à un « partenariat à but corrigé », qui consiste en l'habileté à partager verbalement ses plans et à négocier avec le partenaire lorsque les motivations respectives sont incompatibles. Selon Bowlby (1969), lorsque l'enfant atteint son troisième anniversaire, il joue un rôle important dans le maintien d'un

partenariat à but corrigé efficace, car il est capable de se représenter et gérer les croyances, buts et émotions qui sous-tendent une interaction dyadique.

À la période préscolaire (3-5 ans), l'enfant conçoit l'existence des états mentaux. Il comprend la différence entre les pensées qui sont abstraites et les objets qui sont concrets. Il sait que les pensées sont des états invisibles (Astington & Gopnik, 1991) et il comprend le lien de causalité entre ce que les personnes veulent et ce qu'elles font, ainsi qu'entre ce qu'elles voient et ce qu'elles savent. Par contre, à cet âge, l'enfant ne voit qu'un lien direct, c'est-à-dire qu'il croit que les états mentaux sont une copie de la réalité observable, donc que face à un événement vécu, tous devraient en avoir la même opinion ou perception. Cette compréhension est un premier pas franchi dans le continuum développemental vers l'acquisition d'une TdE (Selcuk, Brink, Ekerim, & Wellman, 2018; Wellman et al., 2001). À la fin de la période préscolaire, l'enfant comprend que les états mentaux sont des représentations et non de fidèles copies de la réalité. Ainsi, les gens agissent dans le but de satisfaire leurs désirs, mais selon leurs propres croyances et non en relation directe avec le monde. Différentes perspectives existent pour un même événement. Ainsi, la TdE se peaufine à la période préscolaire et l'enfant développe une plus grande finesse dans sa compréhension des interactions sociales. L'enfant a également, à ce moment, accès à de nouvelles hypothèses qu'il intègre à la théorie de l'esprit initiale (Astington, 1999). Au début de la période scolaire, il comprend que la relation entre l'esprit (les états mentaux) et le monde est médiée par l'interprétation qu'il se fait à propos de ce qui l'entoure. Cette TdE continue d'évoluer pour en arriver à une croyance de second ordre, c'est-à-dire à un

double enchâssement de la représentation mentale (p. ex., « Julie pense que sa mère aime ce repas »; Baron-Cohen, 2001). L'enfant est alors en mesure de comprendre les doubles sens comme l'humour complexe, l'ironie, le sarcasme et les métaphores (Baron-Cohen, 2001; Peterson, Wellman, & Slaughter, 2012).

La TdE s'acquiert ainsi sur un continuum et le moment de l'acquisition de chacune des étapes est variable d'un enfant à l'autre. Des facteurs génétiques, sociaux et environnementaux peuvent influencer le développement de la TdE pendant l'enfance (Hughes & Devine, 2015; Shahaiean, Henry, Razmjoe, Teymoori, & Wang, 2015). Certaines variables sont spécifiques à l'enfant, notamment l'âge, l'acquisition des fonctions exécutives – dont la planification, l'inhibition et la flexibilité cognitive – et les habiletés verbales (Wellman et al., 2001). Le développement langagier aurait un impact majeur sur l'acquisition d'une TdE selon Astington et Jenkins (1999). En effet, la compréhension des inférences, de l'ironie et des consignes plus longues et complexes exigent de bonnes habiletés langagières. Celles-ci permettraient à l'enfant d'avoir accès aux ressources dont il a besoin pour bien se représenter et communiquer sa compréhension des fausses croyances (Milligan, Astington, & Dack, 2007). D'autres facteurs sont davantage liés à l'environnement familial. Ceux-ci seront développés en détail dans une section subséquente.

Évaluation de la théorie de l'esprit

Il existe différentes façons d'évaluer le développement de la TdE chez les enfants. Cinq épreuves, de nature et de complexité différentes, peuvent être administrées auprès des enfants pour évaluer la TdE. Ces différentes tâches décrites sont généralement utilisées auprès des enfants âgés entre 3 et 8 ans. Chacune de ces épreuves comporte des variations méthodologiques. D'abord, l'épreuve *apparence/réalité* (Flavell, Everett, Croft, & Flavell, 1981; Melot, 1997) évalue la capacité de l'enfant à se distancier par rapport à l'apparence trompeuse d'un objet qui lui est présenté et de comprendre qu'il a été trompé par l'adulte quant à sa croyance vis-à-vis de l'état du monde. L'adulte invite l'enfant à identifier un objet, par exemple, qui en apparence a l'air d'un téléphone portable mais qui est en réalité une lampe de poche. Ce n'est que dans un second temps que la vraie nature de l'objet est révélée à l'enfant. Il doit pouvoir reconnaître que lui-même tout comme autrui ont été trompés par l'apparence initiale de l'objet. Une seconde épreuve est celle du *contenu insolite* (Perner, Leekam, & Wimmer, 1987). Cette tâche évalue la capacité de l'enfant à comprendre qu'il a été trompé par l'adulte dans sa croyance quant au contenu d'une boîte. Par exemple, l'enfant se voit présenter une boîte de friandises qui contient en fait des crayons. La tâche vise à évaluer la capacité de l'enfant à reconnaître sa propre fausse croyance et à comprendre qu'autrui pourrait également être trompé dans sa croyance quant au contenu de la boîte. La troisième épreuve concerne le *changement de lieu* (Wimmer & Perner, 1983) et est fréquemment appelée « Maxi et le chocolat ». Elle évalue la capacité de l'enfant à comprendre qu'un personnage d'une histoire racontée et jouée avec des figurines est trompé dans sa croyance quant à l'emplacement d'un objet

rangé dans une maison de poupée. Par exemple, la mère de Maxi déplace une tablette de chocolat en l'absence de ce dernier. L'enfant est amené à reconnaître la fausse croyance du personnage et à prédire le comportement de ce personnage en tenant compte de sa fausse croyance. La quatrième épreuve est le test d'*aptitude à la tromperie* (Oswald & Ollendick, 1989), lequel évalue la capacité de l'enfant à tromper l'adulte en cachant dans ses mains un petit objet. Pour réussir cette épreuve, l'enfant doit se mettre à la place de l'adulte et cacher l'objet sans que ce dernier puisse savoir où il se trouve. Par exemple, l'enfant a caché l'objet en tenant ses mains dans son dos et en présentant ses deux poings fermés à l'adulte. Finalement, il y a l'épreuve de *changement de représentation* (Flavell et al., 1981). Cette tâche évalue la capacité de l'enfant à adopter la perspective visuelle de l'adulte assis en face de lui et à comprendre que deux individus perçoivent différemment la réalité du monde en fonction de la perspective visuelle qu'ils ont sur cette réalité. Par exemple, une feuille ayant des images différentes sur chaque face est présentée à l'enfant et celui-ci doit dire ce que chacun y voit lorsque la feuille est présentée verticalement.

L'ensemble de ces tâches sont dites de fausse croyance, c'est-à-dire que l'enfant comprend que lui-même ou autrui entretient une croyance erronée de la réalité (Lucariello, Durand, & Yarnell, 2007). Une fausse croyance est un état mental qui déforme la réalité. Ainsi, un enfant qui peut attribuer une fausse croyance à lui-même ou à autrui comprend que les croyances ne sont pas le reflet de la réalité objective mais plutôt de l'interprétation qu'il s'en fait en fonction des informations qui lui ont été présentées. Les tâches de fausse

croyance permettent d'évaluer l'habileté spécifique qui consiste à voir le monde de la façon que l'autre le voit, c'est-à-dire, selon une perspective différente de la sienne (Shahaeian et al., 2015).

Théorie de l'esprit chez les enfants en milieu défavorisé

Les chercheurs ont étudié la relation entre la TdE chez l'enfant et diverses caractéristiques sociales, familiales et environnementales. À ce jour, de nombreuses études ont évalué le lien entre le statut socioéconomique familial et le développement de la TdE chez des populations d'enfants tout-venant, donc à faible risque socioéconomique (Bradley & Corwyn, 2002). Par contre, peu d'études se sont intéressées à évaluer la TdE chez des populations d'enfants en situation de faible revenu (Wellman et al., 2001). Celles qui ont testé la TdE auprès de cette population ont, dans plusieurs cas, observé des différences dans l'acquisition de la TdE en fonction que les enfants soient issus d'un milieu favorisé ou défavorisé sur le plan socioéconomique.

Notamment, deux études menées au Royaume-Uni indiquent que les enfants issus d'un milieu en précarité financière sont moins susceptibles de réussir une tâche de fausse croyance durant la période préscolaire comparativement aux jeunes vivant en milieu favorisé (Cole & Mitchell, 1998; Cutting & Dunn, 1999). Plus faible est le statut socioéconomique des familles, moins les enfants âgés entre 4 et 5 ans sont susceptibles de réussir une tâche de fausse croyance de type *contenu insolite* et de type *apparence/réalité* (Cole & Mitchell, 1998). Cutting et Dunn (1999) ont, quant à eux, montré que les enfants

âgés de 3 et 4 ans provenant de la classe moyenne obtiennent de meilleurs résultats à des tâches de fausse croyance de type *changement de lieu* que les enfants provenant de familles à faible revenu.

D'autres études réalisées aux États-Unis obtiennent des résultats allant dans le même sens. En milieu défavorisé, des enfants âgés entre 3 et 5 ans ont obtenu des scores inférieurs à des tâches de fausse croyance de type *contenu insolite* et *changement de lieu* comparativement à des enfants du même âge provenant d'un milieu mieux nanti (Holmes et al., 1996). Une étude réalisée auprès de 230 enfants âgés entre 3 et 4 ans appartenant à un statut socioéconomique moyen à élevé et une étude auprès de 50 enfants provenant d'un milieu à faible statut socioéconomique ont montré que ceux issus d'un milieu plus aisé sur le plan économique obtiennent de meilleurs résultats aux tâches de fausse croyance de type *changement de lieu* et *contenu insolite* que leurs pairs issus d'un milieu défavorisé (Shatz et al., 2003). Une récente étude longitudinale réalisée en Allemagne auprès de 121 enfants âgés de 3 ans a également montré que les enfants issus d'un milieu nanti obtiennent de meilleurs résultats aux tâches de fausse croyance de type *changement de lieu* et *contenu insolite* que les enfants provenant d'un milieu à faible revenu (Ebert et al., 2017).

Malgré un certain nombre d'études ayant observé des différences dans l'acquisition de la TdE en fonction du niveau socioéconomique des familles, deux études n'ont pas obtenu de tels résultats. Une étude, réalisée auprès de 126 enfants âgés entre 5 et 6 ans, a

montré qu'un score global de TdE généré à partir d'une série de tâches de fausse croyance ne se distinguait pas en fonction du niveau socioéconomique des enfants, mais était plutôt associé aux capacités langagières de ces derniers (Lucariello et al., 2007). Certaines hypothèses peuvent être émises pour expliquer l'absence de résultat dans cette étude en comparaison à ceux obtenus dans les études précédemment décrites. D'abord, cette étude comportait une évaluation beaucoup plus complète de la TdE en comparaison aux autres études (p. ex., Holmes et al., 1996; Shatz et al., 2003) puisque les auteurs ont administré des tâches d'*apparence/réalité*, de *changement de représentation* et de *contenu insolite*. Une évaluation plus exhaustive de la TdE pourrait favoriser la réussite des enfants aux tâches de fausse croyance puisque diverses modalités sont alors évaluées. Aussi, les participants à cette recherche étaient âgés entre 5 et 6 ans, donc un peu plus âgés que les enfants évalués dans les études précédemment rapportées. Il est possible qu'après l'âge de 5 ans, les enfants issus d'un milieu socioéconomique défavorisé rattrapent un certain retard dans l'acquisition de la TdE et rejoignent le niveau développemental des enfants issus d'un milieu plus favorisé.

Une seconde étude a également trouvé un niveau comparable de TdE chez les enfants, peu importe leur statut socioéconomique. Cette étude a été réalisée auprès d'enfants turques âgés entre 4 et 5 ans issus de différents milieux de vie à l'aide de trois tâches de fausse croyance, soit deux de type *changement de lieu* et une de type *contenu insolite* (Yagmurlu, Berument, & Celimli, 2005). Par contre, l'étude a observé que les enfants élevés en institution présentent de plus faibles performances aux tâches de TdE que ceux

demeurant en milieu familial. La condition des enfants en institution et en milieu défavorisé est semblable au terme de la rareté des ressources matérielles comme les jeux et les livres, mais ceux du deuxième groupe demeurent avec leurs parents et leur fratrie, et le nombre d'enfants par adulte est inférieur dans cette condition comparativement à ceux placés en institution. Que l'enfant ait davantage d'occasions de parler aux adultes et qu'il entende plus de conversations entre adultes pourraient expliquer les performances supérieures aux tâches de fausse croyance obtenues par les enfants demeurant en milieu familial. Les scores aux tâches de TdE étaient positivement corrélés à l'intelligence non-verbale et aux habiletés langagières dans cette étude.

Bref, les résultats des études actuelles ne font pas consensus. Alors que cinq études observent de plus faibles performances aux tâches de fausse croyance chez les enfants issus d'un milieu défavorisé que chez ceux provenant d'un milieu mieux nanti (Cole & Mitchell, 1998; Cutting & Dunn, 1999; Ebert et al., 2017; Holmes et al., 1996; Shatz et al., 2003), deux autres n'observent pas ce lien (Lucariello et al., 2007; Yagmurlu et al., 2005). L'âge auquel la tâche de fausse croyance a été administrée peut certainement expliquer les différences observées. Par ailleurs, au-delà des caractéristiques socioéconomiques du milieu familial, d'autres facteurs pourraient également être considérés comme ayant une influence sur le développement de la TdE de l'enfant. Le modèle du stress familial propose qu'un faible revenu affecterait le développement de l'enfant parce qu'il influence la qualité des échanges parent-enfant (Conger et al., 1994). Il est possible que les différences observées dans les résultats des études précédentes

soient dues à des différences dans la qualité des interactions parent-enfant, lesquelles n'ont pas fait l'objet d'une évaluation dans ces études.

Interactions familiales

Les interactions parent-enfant font partie des contextes sociaux ayant une influence, tant sur le développement affectif que cognitif de l'enfant (Favez & Frascarolo, 2011; Tissot, Favez, Udry-Jorgensen, Frascarolo, & Despland; 2015; Vesely, Brown, & Mahatmya, 2013). Les interactions parent-enfant ont été largement étudiées en contexte dyadique. De nombreux articles scientifiques décrivent l'association entre la relation parent-enfant et le développement cognitif de l'enfant et, parmi ces études, une majorité a porté sur la relation mère-enfant. Le lien entre la qualité des interactions mère-enfant et le développement cognitif et socioémotionnel des enfants a donc été largement documenté (pour un résumé, voir Marvin et al., 2016). Par contre, les études ayant comme objet la TdE sont moins nombreuses. Toutefois, celles qui s'y sont penchées ont permis d'identifier différentes dimensions de la relation mère-enfant comme étant associées au développement de la TdE chez l'enfant. Notamment, la sensibilité des mères (Hughes, Deater-Deckard, & Cutting, 1999), leur chaleur et leur réciprocité (Cahill et al., 2007), le fait qu'elles évoquent des états mentaux (Carr, Slade, Yuill, Sullivan, & Ruffman, 2018; Hughes, Devine, & Wang, 2018) et qu'elles traitent leur enfant comme étant un individu ayant ses propres perceptions (Meins, Fernyhough, Russell, & Clark-Carter, 1998) sont des dimensions qui ont été associées au développement de la TdE chez l'enfant.

La qualité des interactions père-enfant a également été associée au développement cognitif, social et affectif de l'enfant (Lundy & Fyfe, 2016; Vesely et al., 2013). Toutefois, à notre connaissance, aucune information dans la littérature ne semble évaluer spécifiquement le lien entre la qualité des interactions père-enfant et le développement de la TdE. Néanmoins, des études ont montré un lien entre la qualité des interactions père-enfant et le développement cognitif (Bernier, Carlson, Deschênes, & Matte-Gagné, 2012; Bernier, Carlson, & Whipple, 2010; Bernier et al., 2017) et socioémotionnel de l'enfant (Dumont & Paquette, 2013; Gaumon & Paquette, 2013; Lamb & Tamis-LeMonda, 2004; Lee & Schoppe-Sullivan, 2017). Une hypothèse avancée par certains pour expliquer le rôle du père dans le développement du jeune enfant est l'idée que le père favorise l'ouverture au monde, c'est-à-dire qu'il invite et stimule son enfant à découvrir ce qui l'entoure lorsqu'il joue avec lui (Dumont & Paquette, 2008). Le père adopterait un rôle centré sur l'exploration et la compréhension du monde qui l'entoure, des aspects importants pouvant favoriser la TdE. En effet, en suggérant à l'enfant des explications aux situations qu'il observe et en l'exposant à la nouveauté et à la prise de risque, le père initierait l'enfant à la compréhension de l'autre comme étant différent de soi et favoriserait l'apprentissage du lien entre les actions et les états mentaux (Paquette, 2004; Ruffman, Slade, Devitt, & Crowe, 2006).

Bref, l'influence des interactions parent-enfant en contexte dyadique sur le développement de l'enfant a été documentée à maintes reprises sous de multiples formes. Par contre, les interactions familiales, un contexte bien spécifique d'interactions

parent-enfant, n'ont pas autant reçu l'attention des chercheurs (Scott, Nelson, & Dix, 2018). Pourtant, le contexte familial offre de nombreuses opportunités d'apprentissage à l'enfant puisqu'il implique un nombre plus grand d'interlocuteurs que les interactions dyadiques et que l'enfant peut, à la fois, être un acteur et un observateur des échanges entre les membres de la famille (Dubois-Comtois & Moss, 2008). De plus, des auteurs ont proposé que le système familial considéré dans son ensemble donne des informations plus complètes pour comprendre le développement de l'enfant que l'étude de ses sous-systèmes (mère-enfant; père-enfant; mère-père; enfant-fratrie) pris séparément (Scott et al., 2018). En appui à ce postulat théorique, certaines études ont montré que des parents adoptent des comportements différents en fonction de la présence ou non de l'autre parent. Notamment, ces parents se montrent moins engagés envers l'enfant lorsque l'autre parent est présent que lorsqu'ils se retrouvent seuls avec l'enfant (voir Kerig & Lindahl, 2000 pour un résumé). Par ailleurs, une étude a observé que l'enfant, en présence de ses deux parents, adopte moins de comportements affiliatifs (sourire, regard, parole, rire) et d'attachement (proximité, touché, approche, agitation) envers l'un ou l'autre des parents que lorsqu'il est en présence d'un seul parent (Lamb, 1984). Ces résultats mettent en lumière la pertinence d'étudier les interactions familiales et non seulement les interactions dyadiques parent-enfant pour mieux comprendre la façon dont le milieu familial influence les comportements de chacun des membres et, précisément, le développement de l'enfant.

Une étude a montré que la qualité globale des interactions familiales est directement associée aux performances des enfants dans diverses sphères du développement cognitif

(Dunn, Brown, & Beardsall, 1991; Meadows, 1996). Parmi les composantes étudiées dans les interactions familiales, des études montrent que les parents faisant preuve de sensibilité aux besoins de leur enfant pendant une interaction familiale ont des enfants qui présentent de meilleures compétences cognitives (National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network, 1999; Tamis-LeMonda, Bornstein, & Baumwell, 2001). D'autres ont trouvé que la présence de coopération de la part des parents de même qu'un climat émotionnel positif au sein de la famille forment un contexte favorable, permettant ainsi à l'enfant de mieux comprendre les perspectives de chaque membre de la famille et de développer des habiletés au niveau des relations sociales (Raikes & Thompson, 2006). Favez et al. (2012) ont trouvé, auprès de 38 familles à milieu socioéconomique moyen ou élevé, que plus les interactions familiales sont positives, plus l'enfant âgé de 5 ans performe aux tâches de fausse croyance de type *apparence/réalité*, *contenu insolite* et *changement de lieu*. Par contre, cette étude fait une évaluation partielle des interactions familiales puisqu'il est question d'interaction triadique et que les interactions entre la fratrie ne sont pas prises en compte. Par ailleurs, l'étude a aussi montré que les enfants issus d'un environnement familial défini par un partage émotionnel positif dans les échanges parent-enfant, le respect individuel et le soutien de chacun sont favorisés dans le développement de la TdE.

Les interactions familiales, telles qu'évaluées à travers des jeux de coopération (Etel & Slaughter, 2019), le style parental (Vinden, 2001), des stratégies disciplinaires (Lundy & Fyfe, 2016; Ruffman, Perner, & Parkin, 1999) et des échanges à propos des croyances

et des émotions entre les membres de la famille (De Rosnay et al., 2014; Hughes et al., 2018) ont été associées à la compréhension des fausses croyances chez les enfants issus d'échantillons normatifs. Notons que le contexte d'observation des interactions familiales est différent d'une étude à l'autre. Certains auteurs proposent l'idée que pour avoir une mesure écologiquement valide des interactions familiales, il faut un contexte représentatif du quotidien (Fisc, Folcy, & Spagnola, 2006). Les routines et plus particulièrement le contexte d'un repas constituent un de ces moments privilégiés. Il devient donc important de vérifier si les interactions familiales évaluées lors d'un repas sont associées à l'acquisition d'une TdE chez les enfants. Par ailleurs, peu d'études se sont intéressées à l'influence des interactions familiales issues d'un milieu à risque, notamment chez les familles à faible statut socioéconomique, sur l'acquisition de la TdE. Pourtant, il est pertinent de mieux comprendre de quelle manière les interactions familiales sont associées à l'acquisition d'une TdE chez les enfants en milieu à faible revenu. Cette population étant vulnérable à divers égards, il est essentiel de peaufiner notre compréhension du lien entre les interactions familiales et la TdE, entre autres de manière à poursuivre l'identification de facteurs clés sur lesquels il pourrait éventuellement être possible d'intervenir.

Objectifs et hypothèses

L'étude actuelle a pour objectif d'évaluer le lien entre l'acquisition de la TdE et la qualité des interactions familiales chez des enfants d'âge préscolaire issus d'un milieu à risque socioéconomique. Plus précisément, nous tenterons de savoir s'il existe un lien entre la qualité des interactions familiales et l'acquisition de la TdE. Nous avançons

l'hypothèse suivante : des interactions positives au sein des familles à faible revenu seront associées à de meilleurs résultats dans une tâche de TdE chez les enfants alors que des interactions négatives seront associées à de moins bons résultats.

L'influence de certaines variables sociodémographiques sera également considérée dans l'évaluation de cet objectif de recherche. Notamment, nous considérerons le revenu de la famille, car un milieu à faible revenu a été associé à de plus faibles scores aux tâches de fausse croyance (Devine & Hughes, 2016). Le niveau de scolarité ou d'éducation des parents et la taille de la famille seront également évalués. En effet, la présence d'une fratrie est associée à de meilleurs scores aux tâches de fausse croyance dans une population à statut socioéconomique moyen ou élevé (Hughes & Ensor, 2006; McAlister & Peterson, 2006) alors qu'en milieu défavorisé, elle a été associée à de plus faibles scores (Cole & Mitchell, 2000; Hughes & Ensor, 2005). L'âge sera également pris en compte dans les analyses, puisqu'à la période préscolaire, cette variable est hautement prédictive de la capacité des enfants à réussir une tâche de fausse croyance (Cahill et al., 2007; De Rosnay et al., 2014). Finalement, les habiletés verbales des enfants seront aussi considérées puisque les enfants issus d'un milieu à plus faible revenu sont plus susceptibles de présenter un retard au niveau des habiletés langagières (Bradley & Corwyn, 2002), lequel entraînerait un délai dans l'acquisition de la TdE (Milligan et al., 2007).

Méthode

La seconde section a pour but de présenter la méthodologie employée pour l'expérimentation. L'échantillon des participants rencontrés sera décrit, puis le déroulement de la recherche et les instruments de mesure utilisés seront ensuite présentés.

Participants

Les participants de cette étude ont été recrutés dans sept régions administratives du Québec par le biais du ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, étant donné qu'au moins un des parents devait être prestataire de l'aide sociale. Les parents qui ont été contactés devaient avoir un enfant âgé entre 3 et 5 ans, et ceux qui présentaient des problématiques telles qu'un trouble du spectre de l'autisme ou un handicap intellectuel connues ont été exclus de l'étude. L'échantillon comporte 69 enfants (30 garçons) dont l'âge varie entre 36 et 71 mois ($M = 50,72$, $ÉT = 8,26$), et les familles ont en moyenne trois enfants (Étendue : 1-7). Dans cet échantillon, les enfants ciblés dans la recherche demeurent avec leurs deux parents biologiques ou avec leur mère et le conjoint de celle-ci, présent dans la famille depuis au moins trois mois. Les mères sont âgées en moyenne de 32,47 ans ($ÉT = 6,74$) et les pères sont âgés en moyenne de 37,19 ans ($ÉT = 7,14$). Le Tableau 1 présente les données sociodémographiques des familles de l'étude. On remarque que la majorité des familles a un revenu moyen annuel inférieur à 15 000 dollars. Les mères et les pères ont, en majorité, complété des études de niveau secondaire.

Tableau 1
Données sociodémographiques de l'échantillon

Variables	%
Scolarité complétée de la mère	
Primaire	4,3
Secondaire	59,4
Collégial	10,1
Universitaire	10,1
Information non disponible	15,9
Scolarité complétée du père	
Primaire	0,0
Secondaire	53,6
Collégial	13,0
Universitaire	13,0
Information non disponible	20,3
Revenu familial annuel brut	
Moins de 8000 \$	7,2
8000 – 14 999 \$	36,2
15 000 – 21 999 \$	23,2
22 000 \$ et plus	17,3
Information non disponible	15,9

Procédure

Ce projet a été approuvé par le comité éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Les familles ont été informées du projet par un envoi postal et, une semaine plus tard, elles étaient contactées par téléphone afin que le projet leur soit présenté. Lorsque les familles contactées acceptaient de participer au projet de recherche, une rencontre d'évaluation à leur domicile était fixée et conduite par deux assistantes de recherche. C'est à ce moment que les parents signaient le formulaire de consentement. Lors de cette rencontre, diverses activités individuelles et dyadiques ont été proposées à l'enfant et aux parents, incluant l'évaluation des habiletés verbales et de la TdE chez l'enfant. Les familles ont également pris leur repas comme à l'habitude, les expérimentatrices ont laissé une caméra dans la pièce avant de quitter pour la durée du repas. Pendant la visite, des questionnaires ont été remplis par les parents. La famille a reçu un dédommagement financier pour sa participation au projet.

Instruments de mesure

Divers instruments de mesure ont été utilisés auprès des familles afin de recueillir les informations désirées.

Informations sociodémographiques

Un questionnaire sociodémographique (Dumas & Wahler, 1983) a été rempli par un des deux parents afin d'obtenir diverses informations sur la famille, telles que la structure

et le revenu familiaux, le nombre d'enfants, l'âge des membres de la famille et la scolarité des parents.

Théorie de l'esprit

Une tâche de fausse croyance de type *apparence/réalité* a été réalisée auprès de l'enfant. Cette tâche a été choisie puisqu'elle a été administrée dans d'autres études à des enfants du même âge que ceux de notre échantillon (e.g., Hughes, Dunn, & White, 1998). Un livre à trous était présenté à l'enfant et son attention devait être portée sur les images et l'histoire. Un trou à chaque page laissait entrevoir une image qui s'avérait différente de ce qui est attendu lorsque la page trouée était tournée et que la page suivante était montrée à l'enfant. Quatre situations ont été présentées à l'enfant : un cornet de crème glacée qui s'avérait être un bouquet de ballons; des cerises comestibles qui étaient un imprimé sur une nappe; de la laitue qui était un nénuphar; et une orange qui était un soleil couchant. À chaque situation, l'enfant était questionné sur sa perception initiale et sur la réalité de l'objet telle que comprise par lui-même et par le personnage de l'histoire avant de tourner la page (fausse croyance). Un point par situation était attribué à l'enfant s'il répondait correctement à la question sur la réalité de l'objet et la fausse croyance, pour un maximum de quatre points à cette tâche de TdE. La validité de construit de cette tâche a été démontrée par des corrélations modérées avec d'autres tâches de fausse croyance auprès d'enfants âgés de 2 ans (Hughes & Ensor, 2005) et de 3,5 à 4,5 ans (Hughes et al., 1998). Pour la présente étude, un alpha de Cronbach a été généré et indique une consistance interne acceptable (0,79).

Habiletés verbales

L'Échelle de vocabulaire en images de Peabody (EVIP; Dunn, Thériault-Whalen, & Dunn, 1993) a été administrée aux enfants afin d'évaluer leurs habiletés verbales réceptives et ainsi vérifier leur niveau de compréhension verbale. Cette tâche consistait à présenter quatre images à la fois à l'enfant, et celui-ci devait pointer celle qui illustre le mieux la signification du mot énoncé. La passation de cette tâche était interrompue après six erreurs de l'enfant en huit items administrés. Les items réussis étaient additionnés pour constituer un score brut. Les scores bruts ont ensuite été convertis en scores standardisés afin de calculer un indice d'habiletés verbales pour chaque enfant. La validité de construit de cet instrument a été démontrée par une corrélation élevée avec le *Kaufman Brief Intelligence Test* (K-BIT; Childers, Durham, & Wilson, 1994) et avec d'autres tests de vocabulaire (Dunn et al., 1993). La fidélité test-retest a été mesurée à une semaine d'intervalle et elle est acceptable (Dunn et al., 1993).

Interactions familiales

Un repas avec tous les membres de la famille a été filmé à leur domicile et la seule consigne énoncée était de faire comme à l'habitude. Les assistantes de recherche devaient installer la caméra avant l'heure du repas puis quitter le domicile familial. Cette méthode visait à limiter les changements dans la routine des familles et à limiter l'attention portée à la caméra puisqu'elle était installée bien avant le repas et qu'elle n'avait pas à être gérée par les membres de la famille. Les assistantes de recherche revenaient après le repas à l'heure proposée par la famille. Les vingt premières minutes des vidéos, à partir du

moment où un membre de la famille commence à manger, ont ensuite été codées pour l'ensemble des familles à l'aide du *Mealttime Family Interaction Coding System* (MICS; Dickstein et al., 1994). Il s'agit d'une grille composée de six échelles, ainsi qu'un score de la qualité globale à propos du fonctionnement familial lors de la réalisation du repas. Les six dimensions évaluées sont : « Accomplissement de la tâche » (la capacité de prendre le repas et l'ambiance qui s'en dégage), « Communication » (la qualité des messages verbaux et non verbaux), « Gestion des affects » (la manière dont les émotions sont gérées), « Investissement personnel » (l'intérêt que chaque membre de la famille manifeste envers les autres), « Gestion des comportements » (la présence d'un cadre clair et cohérent) et « Rôles » (l'implication de l'ensemble des membres de la famille). Les scores s'échelonnent entre *Très problématique* (1) et *Très adapté* (7), et un score de 4 et moins est représentatif de difficultés importantes dans le déroulement du repas et dans la qualité des échanges. Cette grille permet d'évaluer la qualité du fonctionnement familial et la disponibilité affective des membres de la famille les uns envers les autres pendant cette tâche. La validité de construit a été démontrée auprès d'échantillons à risque et normatif dans une étude qui a obtenu une corrélation modérée à forte entre le MICS et d'autres mesures du fonctionnement familial (Dickstein et al., 1998; Dubois-Comtois & Moss, 2008; Hayden et al., 1998). L'ensemble des vidéos a été codé par deux codeurs accrédités et l'accord interjuge a été validé sur dix vidéos (ICC entre 0,87 et 0,99 pour l'ensemble des échelles).

Résultats

La section Résultats se divise en trois parties. La première porte sur les analyses préliminaires et la seconde présente les données relatives aux analyses descriptives réalisées. La dernière section s'intéresse aux analyses statistiques effectuées afin de vérifier les hypothèses de recherche.

Analyses préliminaires

Des analyses préliminaires ont été réalisées afin d'identifier les covariables associées aux variables de l'étude. Les données manquantes concernant le revenu familial ($n = 11$) et l'âge du père ($n = 14$) ont d'abord été remplacées par la moyenne de l'échantillon. Les analyses de corrélation présentées au Tableau 2 ne montrent aucun lien significatif entre la TdE et le sexe de l'enfant, les caractéristiques des parents (scolarité et âge de la mère et du père) et celles de la famille (revenu et nombre d'enfants dans la famille). Par contre, une association positive a été observée entre le score de la TdE et l'âge de l'enfant et ses habiletés verbales. Ces deux variables ont donc été utilisées dans les analyses subséquentes. Toutefois, pour éviter la perte de puissance statistique et contrôler pour leur effet respectif, elles ont été employées séparément.

Tableau 2

Matrice de corrélations entre la TdE et des données sociodémographiques de l'enfant, la mère, le père et la famille

		Enfant				Mère		Père		Famille	
Variables		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Enfant	1. TdE	--									
	2. Âge	0,45**	--								
	3. Sexe	-0,02	-0,12	--							
	4. Habiletés verbales	0,45**	0,26*	-0,07	--						
Mère	5. Âge	-0,13	-0,02	0,21	-0,37**	--					
	6. Sclolarité	-0,03	-0,06	0,00	-0,23 [†]	0,43**	--				
Père	7. Âge	-0,17	-0,01	0,11	-0,30*	0,78**	0,29*	--			
	8. Sclolarité	-0,06	0,05	0,18	-0,38**	0,44**	0,60**	0,50**	--		
Famille	9. Revenu	0,01	0,15	-0,08	-0,21	0,21	0,13	0,24 [†]	0,25 [†]	--	
	10. Nombre d'enfants	-0,03	-0,07	0,09	0,11	-0,08	-0,32*	0,06	0,03	-0,05	--

Notes. [†] $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Analyses descriptives

Les analyses descriptives présentent la distribution de l'échantillon à la tâche de fausse croyance et aux échelles d'interactions familiales évaluées.

Tâche de fausse croyance

Sur le plan descriptif, les résultats des enfants de l'échantillon à la tâche de TdE sont rapportés au Tableau 3. Un faible pourcentage de l'échantillon a répondu correctement à chacune des questions, le taux de réussite variant entre 10 et 20 %. La question la mieux réussie est celle où la nature de l'objet réel et de fausse croyance est la moins éloignée (cerises comestibles vs non comestibles). Chaque bonne réponse (1 point) a ensuite été additionnée pour l'ensemble de l'échantillon. Le Tableau 3 montre que très peu d'enfants de l'échantillon ont réussi à répondre correctement à l'ensemble des questions de la tâche de TdE et que la majorité des enfants (69,6 %) n'ont réussi aucune question. Afin de limiter l'asymétrie de cette variable, les scores de réussite supérieurs à 2 seront combinés dans les analyses subséquentes de manière à avoir une variable à 3 points (0, 1, 2 et plus).

Tableau 3

Distribution de l'échantillon selon leurs résultats à la tâche de TdE

	Questions prises individuellement			
	Ballons	Cerises	Nénuphar	Soleil
% de réussite à chaque question	15,9 %	20,3 %	10,1 %	10,1 %
	Questions combinées			
	1	2	3	4
% de bonnes réponses sur la somme des questions	18,8 %	2,9 %	2,9 %	5,8 %

Interactions familiales

Le Tableau 4 montre les scores moyens et les écarts types de l'échantillon à chacune des échelles d'interactions familiales. Les résultats montrent peu de variabilité entre les échelles et l'ensemble des moyennes de l'échantillon se situe sous le seuil clinique.

Tableau 4

Scores aux différentes échelles d'interactions familiales

Échelles d'interactions familiales	Moyenne	É.T.
1. Accomplissement de la tâche	3,29	1,41
2. Gestion des affects	3,42	1,49
3. Communication	3,22	1,35
4. Gestion des comportements	3,70	1,29
5. Investissement interpersonnel	3,42	1,36
6. Rôles	3,70	1,08
7. Fonctionnement global de la famille	3,54	1,36

Lien entre la théorie de l'esprit et les échelles d'interactions familiales

Des analyses de corrélation ont d'abord été effectuées sans contrôler pour les covariables. Les résultats présentés au Tableau 5 montrent que le lien entre le score de TdE et les sous-échelles « Accomplissement de la tâche », « Gestion des comportements » et « Rôles » sont significatives. Aucun lien n'a été trouvé entre le score de TdE et les sous-échelles « Gestion des affects », « Communication », « Investissement interpersonnel » et « Fonctionnement global de la famille ». Des analyses corrélationnelles partielles ont été effectuées pour vérifier la relation entre la TdE et les échelles d'interactions familiales, en contrôlant pour l'âge des enfants puis en contrôlant pour les habiletés verbales. Ces résultats sont présentés dans le Tableau 6. Les analyses montrent que le lien entre le score de TdE et les sous-échelles « Gestion des comportements » et « Rôles » sont marginales en contrôlant pour la variable de l'âge de l'enfant et significatives en contrôlant pour la

variable des habiletés verbales. Aucun lien n'a été trouvé entre le score de TdE et les sous-échelles « Accomplissement de la tâche », « Gestion des affects », « Communication », « Investissement interpersonnel » et « Fonctionnement global de la famille », peu importe la covariable incluse dans l'analyse.

Tableau 5

Matrice de corrélations entre la TdE et les échelles d'interactions familiales

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. Théorie de l'esprit	--						
2. Accomplissement de la tâche	0,25*	--					
3. Gestion des affects	0,15	0,85**	--				
4. Communication	0,11	0,86**	0,92**	--			
5. Gestion des comportements	0,34**	0,86**	0,80**	0,74**	--		
6. Investissement interpersonnel	0,12	0,83**	0,87**	0,88**	0,78**	--	
7. Rôles	0,31**	0,72**	0,68**	0,64**	0,75**	0,73**	--
8. Fonctionnement global de la famille	0,18	0,91**	0,94**	0,91**	0,87**	0,89**	0,75**

Notes. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Tableau 6

Tableau de corrélations partielles entre la TdE et les échelles d'interactions familiales en contrôlant pour l'âge et les habiletés verbales des enfants

Échelles d'interactions familiales	TdE ^a	TdE ^b
1. Accomplissement de la tâche	0,16	0,18
2. Gestion des affects	0,03	0,07
3. Communication	0,04	0,04
4. Gestion des comportements	0,22 [†]	0,29*
5. Investissement interpersonnel	0,02	0,04
6. Rôles	0,23 [†]	0,28*
7. Fonctionnement global de la famille	0,06	0,10

Notes. ^a Corrélations partielles réalisées en contrôlant pour l'âge.

^b Corrélations partielles réalisées en contrôlant pour les habiletés verbales.

[†] $p < 0,10$; * $p < 0,05$.

Discussion

Cette étude avait pour objectif de vérifier si, auprès d'un échantillon d'enfants d'âge préscolaire issu d'un milieu défavorisé, le développement de la TdE et la qualité des interactions familiales sont reliés. L'hypothèse initiale a été partiellement confirmée. La TdE a été significativement associée aux échelles de « Gestion des comportements » et « Rôles » à l'intérieur des familles sans considération des covariables et en contrôlant pour les habiletés verbales réceptives des enfants. Par contre, ces liens sont devenus marginaux lorsque l'âge des enfants a été considéré dans le modèle. L'impact de ces résultats sur les plans scientifique et clinique sera discuté.

Théorie de l'esprit chez les enfants de notre échantillon et enjeux méthodologiques

Au sein de notre échantillon, un faible pourcentage d'enfants, âgés entre 3 et 5 ans, ont répondu correctement à chacune des quatre questions de la tâche de fausse croyance, indiquant que peu de ces enfants semblent avoir acquis une TdE. De manière générale, peu de variabilité existe dans les scores de fausse croyance de notre étude et une question a été mieux réussie que les autres, soit celle des cerises non comestibles qui semblaient dans un premier temps comestibles. Cette question est celle où la nature de l'objet réel et de fausse croyance est la plus semblable. Cela pourrait préciser la manière dont l'acquisition d'une TdE se produit en indiquant que l'enfant comprend d'abord ce qui se rapproche de l'identification de l'objet initial. Comme la nature de l'objet demeure

semblable, la fausse croyance pourrait être moins surprenante pour l'enfant qui fait la tâche et ainsi, il lui serait plus facile de réfléchir et de comprendre la fausse croyance (Moll & Tomasello, 2012). Par ailleurs, malgré le fait que les enfants de notre échantillon n'ont pas réussi dans une grande proportion les questions de TdE, il n'est tout de même pas possible de conclure en l'absence de TdE chez ceux-ci puisque la mesure employée n'évalue qu'une dimension de la TdE, soit celle de type *apparence/réalité*. Il est possible que les enfants puissent réussir un autre type de tâche de fausse croyance évaluant différemment la TdE sur le continuum d'acquisition (Selcuk et al., 2018). Le fait que la tâche choisie soit de type *apparence/réalité* nécessite l'utilisation de la mémoire et une compréhension adéquate du langage oral, faisant en sorte qu'elle est plus complexe que d'autres types de tâche de fausse croyance et ne mesure possiblement pas seulement la fausse croyance (Bloom & German, 2000). Dans leur étude, Cutting et Dunn (1999) ont observé que les enfants, âgés de 3 et 4 ans, ont réussi dans une plus faible proportion la tâche de fausses croyances *apparence/réalité* au moyen d'un livre à trous que la tâche de type *changement de lieu*.

Dans notre tâche, des personnages du livre expérimentaient la fausse croyance et non l'enfant directement, ce qui crée une distance, contrairement à une tâche de type *contenu insolite* où l'enfant expérimente la fausse croyance lui-même en ouvrant une boîte de friandises qui contient en réalité des crayons, par exemple. Cela peut donc rendre la tâche plus abstraite et plus difficile à réussir pour certains enfants (Bialecka-Pikul, Kosno, Bialek, & Szpak, 2019). En outre, la tâche utilisée ne mesurait que l'attribution d'une

fausse croyance à autrui et non à soi-même. Aucun consensus n'existe quant à savoir si l'enfant acquiert d'abord une fausse croyance à soi ou à autrui, mais les deux possibilités existent. Dans ce sens, il n'est pas exclu que certains enfants de notre échantillon auraient été capables d'attribuer une fausse croyance à eux-mêmes d'abord. Certains chercheurs observent d'ailleurs que des enfants développent la capacité d'attribuer des états mentaux à soi-même en premier, en expliquant que nos propres états mentaux sont accessibles plus facilement (Holmes et al., 1996; Proft, Schünemann, & Rakoczy, 2019). D'autres défendent l'avis opposé en notant que l'enfant réussit une tâche de fausse croyance à autrui avant soi-même, car il y aurait plus de valeur adaptative à reconnaître les contradictions entre les croyances et les désirs de quelqu'un d'autre en premier (Naito, Komatsu, & Fuke, 1994). Enfin, certains n'ont pas trouvé de différence entre le moment de l'acquisition d'une fausse croyance pour soi et pour autrui (Wellman et al., 2001).

Théorie de l'esprit et caractéristiques des enfants

Au-delà du type de tâche choisi, les enfants tout-venant réussissent en majorité des tâches de fausse croyance autour de l'âge de 4 ans (Ruffman et al., 2006; Wellman et al., 2001). Puisqu'une proportion d'enfants de notre échantillon est âgée de 3 ans, ceci pourrait expliquer qu'une partie des enfants ait échoué à répondre à l'ensemble des questions dans la tâche de fausse croyance. Cette observation va dans le même sens que les résultats obtenus par Cole et Mitchell (2000) dont les enfants de leur échantillon, tous âgés de plus de 3 ans, ont mieux réussi la tâche de fausse croyance que les nôtres. En appui à cette hypothèse, une corrélation significative positive a été observée dans notre étude

entre le score de TdE et l'âge des enfants. Ce lien a souvent été obtenu dans d'autres études (Cahill et al., 2007; De Rosnay et al., 2014). D'ailleurs, Wellman et ses collaborateurs (2001) ont montré que tout au long de la période préscolaire, les enfants sont trois fois plus susceptibles de réussir une tâche de fausse croyance d'une année à l'autre. Plus l'enfant vieillit, plus il est probable qu'il réussisse une tâche de fausse de croyance et donc, qu'il ait acquis une TdE. Ce constat pourrait appuyer le fait qu'avec l'avancement en âge, l'enfant se développe cognitivement, vit plus d'expérience et est exposé à diverses situations qui l'amènent à développer une meilleure compréhension du lien entre les états mentaux et les actions.

La sphère langagière fait partie des acquisitions développementales dont l'enfant accède en grandissant. Dans notre étude, une corrélation significative positive a également été observée entre le score de TdE et les habiletés verbales réceptives des enfants. Cette corrélation a souvent été répliquée dans d'autres études avec des mesures d'habiletés verbales réceptives et expressives (Hughes & Devine, 2015; Milligan et al., 2007; Tompkins, Logan, Blosser, & Duffy, 2017). Ce constat montre que plus l'enfant a acquis des habiletés verbales (vocabulaire varié, compréhension verbale), plus il est en mesure de développer rapidement une TdE. Des chercheurs sont d'avis que la tâche de fausse croyance est complexe au niveau linguistique et que les enfants doivent avoir acquis un certain niveau d'habiletés verbales pour la réussir (Slade & Ruffman, 2005). Les enfants doivent d'une part comprendre la fausse croyance, mais doivent également être capables de la commenter pour donner leur réponse ; ce qui fait appel aux habiletés verbales au

niveau de la compréhension et de l'expression (Milligan et al., 2007). Pris ensemble, les résultats de notre étude montrent qu'auprès d'un échantillon issu d'un milieu socioéconomiquement défavorisé, les enfants qui possèdent de meilleures habiletés langagières ainsi que ceux qui sont plus âgés sont plus susceptibles de réussir une tâche de fausse croyance à la période préscolaire.

Théorie de l'esprit et caractéristiques des familles

Nos résultats ne montrent aucune relation entre le revenu familial et la TdE. Notons que peu de variabilité existe quant au revenu familial dans notre échantillon puisque toutes les familles participantes à notre étude sont économiquement défavorisées. L'absence de variabilité limite la possibilité d'observer un lien entre le revenu familial et la TdE. Notre résultat diffère de celui obtenu auprès d'une étude, dont une partie seulement de l'échantillon était composé de familles à faible revenu, qui a plutôt obtenu une corrélation significative entre la TdE et le statut socioéconomique de la famille (Hughes et al., 1999). La divergence entre nos résultats et ceux de cette étude pourrait être expliquée par le fait que Hughes et ses collaborateurs (1999) ont inclus une population plus diversifiée que la nôtre en termes de revenu familial puisque leur échantillon était composé des deux tiers de familles à statut socioéconomique moyen et un tiers à faible revenu.

Compte tenu de la précarité financière observée dans l'ensemble de notre échantillon, il n'est peut-être pas étonnant que les enfants évalués ont moins bien réussi la tâche de fausse croyance que ceux d'autres échantillons mieux nantis. Néanmoins, le pourcentage

de réussite de la tâche de fausse croyance dans notre échantillon se situe entre 10 et 20 % selon les questions, ce qui est bien en deçà des résultats obtenus pour d'autres clientèles d'enfants d'un milieu défavorisé. Par exemple, des études ont observé des pourcentages de réussite de tâches de fausse croyance se situant entre 40 et 68 % pour les enfants âgés entre 3 et 5 ans en milieu défavorisé contre 50 à 86 % pour les enfants issus d'un milieu mieux nanti (Cole & Mitchell, 1998; Cutting & Dunn, 1999; Shatz et al., 2003). Notons que dans l'échantillon de Cutting et Dunn (1999), près de la moitié des familles sont de la classe ouvrière alors que pour l'étude de Holmes et al. (1996), les familles défavorisées étaient incluses dans le programme « Head Start » leur permettant de recevoir des services sociaux et éducationnels. Contrairement à ces études, notre échantillon est exclusivement constitué de familles bénéficiant de l'aide sociale et qui ne reçoivent pas a priori de soutien des services sociaux. Ceci pourrait en partie expliquer les taux plus faibles de réussite à la tâche de fausse croyance des enfants de notre échantillon.

En plus du statut socioéconomique, le nombre d'enfants présents dans la famille constitue un aspect à considérer. Nos résultats ne montrent aucune association entre le nombre d'enfants dans la famille et l'acquisition de la TdE. Pourtant, certaines études montrent que la présence d'une fratrie est liée au développement de la TdE (Hughes & Ensor, 2006; McAlister & Peterson, 2006, 2013). Considérant nos résultats, il est possible d'émettre l'hypothèse que cet effet pourrait être annulé par le risque socioéconomique. Nos résultats convergent avec ceux d'études antérieures qui suggèrent qu'en milieu défavorisé les ressources pouvant être limitées lorsqu'une fratrie est présente, elles doivent

en plus être divisées entre les enfants. On pourrait croire qu'en milieu à faible revenu, les familles nombreuses viendraient diminuer la richesse de l'environnement, rendant ainsi les interactions moins nombreuses et de moins bonne qualité. Ainsi, les opportunités d'exposition au vocabulaire d'états mentaux offertes à l'enfant sont restreintes. Cela pourrait expliquer le fait que la présence d'une fratrie ne serait pas associée à l'acquisition d'une TdE en milieu à risque socioéconomique (Cole & Mitchell, 2000; Hughes & Ensor, 2005). Par contre, la présence d'une fratrie n'est pas pour autant nuisible puisqu'elle n'est pas associée négativement au développement d'une TdE. Il se pourrait par ailleurs que ce ne soit pas le nombre de personnes dans la famille qui soutiennent cette acquisition, mais davantage la qualité des relations entre les enfants et parent-enfant (Cutting & Dunn, 1999). La qualité des interactions familiales de notre échantillon sera donc analysée dans la section suivante.

Interactions familiales dans notre échantillon

Au sein de notre échantillon, peu de variabilité est observée dans les scores aux différentes échelles d'interactions familiales; ce qui indique que notre échantillon est relativement homogène sur ce plan. Outre l'absence de variabilité, nous sommes à même de constater que la qualité des interactions familiales en moyenne se situe à un niveau clinique pour l'ensemble des échelles évaluées. Ce niveau indique des difficultés importantes dans le déroulement du repas et dans la qualité des échanges entre les membres de la famille pour une majorité des familles de l'échantillon. Le score moyen obtenu dans les différentes échelles indique un manque de flexibilité et des difficultés dans

les échanges familiaux pouvant être associées à un manque d'ajustement entre les membres de la famille et dans le déroulement du repas. Ce score est aussi représentatif d'une organisation des rôles peu efficace ou équitable et une difficulté dans les familles à considérer les intérêts de chacun de ses membres lors des échanges verbaux.

Bien qu'à notre connaissance, il n'y ait pas d'étude avec une population uniquement défavorisée ayant évalué les interactions familiales à l'aide du MICS, une étude de Hayden et al. (1998) réalisée auprès d'un échantillon de 182 familles à risque sur le plan de la psychopathologie a montré que plus les familles sont financièrement aisées, meilleure est la qualité des interactions familiales mesurée avec le MICS. D'autres chercheurs ont trouvé, auprès de 140 enfants âgés entre 2 et 5 ans, qu'en milieu défavorisé, les parents ont tendance à adopter un style éducatif plus sévère ou permissif auprès de leurs enfants que les parents mieux nantis qui eux adoptent davantage un style éducatif constant et encadrant, favorisant le développement de l'autonomie des enfants (September, Rich, & Roman, 2016). Les observations de la qualité des interactions familiales dans notre échantillon sont cohérentes avec les résultats obtenus dans ces études.

Théorie de l'esprit et interactions familiales dans notre échantillon

Notre étude montre que le score des enfants à la tâche de TdE est significativement lié à des aspects des interactions familiales. Plus précisément, les enfants ayant mieux réussi la tâche de fausse croyance ont fait l'expérience d'interactions familiales

caractérisées par une meilleure gestion des comportements et une meilleure organisation des rôles.

Théorie de l'esprit et gestion des comportements

Un lien positif significatif a été trouvé entre le score des enfants à la tâche de TdE et l'échelle « Gestion des comportements » des interactions familiales. Ainsi, la constance dans l'application des règles, la flexibilité à s'adapter au contexte et l'établissement d'un cadre clair et cohérent de la part des parents au moment du repas sont liés à de meilleurs scores aux tâches de fausse croyance. La manière dont les parents agissent auprès de leurs enfants, notamment lors des résolutions des conflits ou dans l'établissement de la discipline, pourrait participer à la compréhension de la perspective d'autrui chez l'enfant. Nos résultats convergent avec ceux de O'Reilly et Peterson (2014) qui ont trouvé qu'une gestion parentale autoritaire est associée à de plus faibles résultats à une tâche de TdE. Les parents ayant un style de gestion des comportements autoritaire exigeraient à l'enfant de se conformer à la discipline sans considérer comment il se sent puisque l'enfant doit agir dans le but d'obéir pour éviter d'être puni. Ce type de comportement nuirait à l'acquisition de la TdE puisque l'enfant ne serait pas en mesure de saisir pourquoi son comportement est réprimandé (Lundy & Fyfe, 2016; O'Reilly & Peterson, 2014; Vinden, 2001). Il ne serait donc pas à même de faire l'association entre ses pensées et son comportement ou celui de ses parents. À l'inverse, un style parental flexible et sensible prônant l'autonomie de l'enfant a été significativement et positivement lié à la TdE dans l'étude de O'Reilly et Peterson. Dans ce type de gestion comportementale, les parents ont

l'occasion d'expliquer à l'enfant la perspective de l'autre dans une situation précise. Elle laisse place à une attitude ouverte à l'expression, aux discussions et aux négociations entre les membres de la famille à propos des états mentaux, lesquelles favorisent le développement d'une TdE (LaBounty, Wellman, Olson, Lagattuta, & Liu, 2008; Tompkins et al., 2017). Notons que l'étude de O'Reilly et Peterson a été réalisée auprès d'une population à revenu moyen et n'a pris en compte que les interactions dyadiques mère-enfant auprès d'enfants entre 5 et 12 ans. Nos résultats viennent donc préciser que la gestion des comportements des parents dans un contexte familial est aussi associée à l'acquisition d'une TdE chez les enfants âgés entre 3 et 5 ans et issus d'un milieu défavorisé.

Théorie de l'esprit et rôles des membres de la famille

Un lien positif significatif a été trouvé entre le score des enfants à la tâche de TdE et l'échelle d'organisation des rôles dans les interactions familiales au sein de notre échantillon. Ce résultat est similaire à celui obtenu dans une autre étude ayant observé un lien entre l'alliance familiale et la TdE (Favez et al., 2012). Dans notre système de codification, l'échelle évaluant l'organisation des rôles au sein des interactions familiales tient compte de l'implication de l'ensemble des membres de la famille à la participation du repas. Un score élevé à cette échelle suggère une distribution équitable des rôles entre les membres de la famille et la capacité de ces derniers à adapter leurs rôles selon les situations qui se présentent pendant le repas. Cette capacité des membres de la famille à adapter leurs comportements au contexte permet à l'enfant de comprendre que la façon de

se comporter nécessite de porter attention à ce qui se passe chez l'autre et à la situation plus générale. De telles habiletés peuvent être mises en lien avec la TdE qui exige la prise en compte de la perception d'autrui. Par ailleurs, une organisation adéquate des rôles au sein de la famille nécessite que chaque membre ait sa place et soit mis à contribution à la lumière de ses capacités. Dans une telle organisation, les membres de la famille seraient donc perçus comme des individus différenciés ayant des comportements et des pensées qui leur sont propres. L'organisation adéquate des rôles au sein de la famille peut donc favoriser la TdE chez l'enfant.

Théorie de l'esprit et interactions familiales en contrôlant pour l'âge

Lorsque les analyses considèrent l'influence de l'âge des enfants sur la TdE, le lien entre les deux échelles d'interactions familiales, soit « Gestion des comportements » et « Rôles » et la TdE devient marginal. Ainsi, l'âge de l'enfant expliquerait une part importante de la variance de la TdE attribuée à la gestion des comportements et à l'organisation des rôles. Tel que mentionné préalablement, le lien entre l'âge des enfants et le développement de la TdE est bien documenté (Cahill et al., 2007; De Rosnay et al., 2014; McAlister & Peterson, 2013; Wellman et al., 2001).

Il semble ainsi qu'au-delà de la maturation biologique, la gestion des comportements n'explique qu'une partie de la TdE alors que l'âge serait prépondérant comme facteur explicatif. Nos résultats diffèrent de l'étude de O'Reilly et Peterson (2014) qui ont obtenu une association significative et positive entre le style flexible, sensible et l'acquisition

d'une TdE en contrôlant la variable de l'âge des enfants. Cette différence dans les résultats obtenus pourrait s'expliquer par l'âge des enfants qui n'est pas le même dans l'échantillon de O'Reilly et Peterson (5 à 12 ans) et le nôtre (3 à 5 ans). De nombreux changements s'opèrent dans la TdE à la période préscolaire. Lorsque les études portent spécifiquement sur cette période développementale, l'âge est un facteur explicatif important de la TdE. À cet égard, nos résultats concordent avec ceux de Kuntoro, Peterson et Slaughter (2017) qui rapportent un effet marginal négatif entre une gestion autoritaire des comportements sur l'acquisition d'une TdE lorsque l'âge des enfants est contrôlé dans une population de 122 enfants âgés entre 4 et 6 ans. Chez une population plus âgée où la TdE devrait être acquise d'un point de vue développemental, l'âge jouerait un rôle marginal dans les scores obtenus aux tâches de TdE.

Théorie de l'esprit et interactions familiales en contrôlant pour les habiletés verbales

Nos résultats indiquent qu'en contrôlant pour les habiletés verbales de l'enfant, le lien entre la TdE et les deux échelles d'interactions familiales, soit la « Gestion des comportements » et les « Rôles », demeure significatif. Ainsi, au-delà du niveau d'habiletés verbales des enfants, de meilleurs résultats à la tâche de TdE sont obtenus chez les enfants qui font l'expérience d'interactions familiales dans lesquelles leurs parents se montrent plus flexibles dans la gestion des comportements. Ce résultat va dans le même sens que celui obtenu par O'Reilly et Peterson (2014) et suggère que la manière dont les comportements sont gérés par les parents, notamment une attitude d'ouverture et de sensibilité face aux enfants, pourrait être plus déterminante dans le développement d'une

TdE que les habiletés verbales. L'organisation des rôles au sein de la famille est également associée au développement de la TdE puisque ce lien existe de manière significative, et ce, même en contrôlant la variable des habiletés verbales de l'enfant, variable qui a été associée à la TdE (Astington & Barriault, 2001; Ruffman, Slade, & Crowe, 2002; Tompkins, Farrar, & Guo, 2013). Le lien significatif entre la qualité de l'organisation des rôles et la TdE pourrait indiquer l'importance de la contribution de chacun des membres au repas familial et permettre à l'enfant de comprendre l'association entre états mentaux et actions. Dans notre étude, le fait que l'enfant participe à la tâche et soit témoin des rôles des autres personnes de la famille pourrait l'aider à acquérir une TdE, possiblement davantage que le fait d'avoir un bon vocabulaire.

Théorie de l'esprit et les autres échelles d'interactions familiales

Selon nos résultats, les autres échelles d'interactions familiales évaluées (« Accomplissement de la tâche », « Gestion des affects », « Communication », « Investissement interpersonnel ») ne sont pas liées à l'acquisition d'une TdE. Pourtant, les conversations entre les parents et l'enfant ont été associées à la TdE (De Rosnay et al., 2014; Hughes et al., 2018). Ainsi, il paraît surprenant de constater l'absence de lien entre l'échelle de la communication et le score à la tâche de fausse croyance dans notre étude. Cette absence de lien pourrait être expliquée par le fait qu'en milieu défavorisé, les parents exposeraient leurs enfants à moins de vocabulaire varié comparé aux enfants provenant d'un milieu à revenu moyen (Degotardi & Torr, 2007; Hoff-Ginsberg, 1998). De plus, ils n'utiliseraient pas nécessairement un vocabulaire axé sur les états mentaux dans leurs

conversations de tous les jours avec leurs enfants (Degotardi & Torr, 2007). Pour vérifier ce postulat, il pourrait être intéressant de considérer le contenu des échanges entre les membres de la famille pendant le repas afin de vérifier si un lien existe entre certains mots utilisés par les membres de la famille et la TdE. L'échelle de la communication évaluée dans les interactions familiales de notre étude tient compte de l'inclusion de tous les membres de la famille au sein des échanges verbaux et non verbaux, de la clarté des messages formulés et de l'adaptation des échanges selon la personne à qui ils s'adressent, sans considération du vocabulaire employé.

L'échelle « Gestion des affects », soit la manière dont les émotions sont gérées au sein de la famille pendant le repas, n'a pas non plus été liée à la TdE chez l'enfant. Cette échelle tient compte de l'expression des émotions selon le contexte, si l'intensité est adéquate et si la réponse des autres membres de la famille est sensible et cohérente. Un lien pourrait donc être attendu entre la TdE et la gestion des émotions dans la famille, surtout lorsque les émotions vécues entre les membres de la famille diffèrent d'une personne à l'autre (Eggum et al., 2011). La qualité de l'échelle « Gestion des affects » au sein de notre échantillon se situe à un niveau clinique, indiquant peu de cohérence entre le contexte et l'expression des émotions ou entre les émotions exprimées et la réponse des autres membres de la famille. Ce manque de cohérence pourrait expliquer l'absence de lien significatif entre la TdE et la gestion des émotions dans la famille puisque le contexte ne permet pas à l'enfant d'effectuer un lien clair entre les états mentaux et les actions.

D'autres études en milieu défavorisé seront nécessaires afin de continuer à documenter les variables associées à la TdE au sein de cette population.

Limites

La présente étude comporte certaines limites qu'il est important de mentionner. D'abord, une seule tâche de fausse croyance de type *apparence/réalité* a été administrée aux enfants. Le fait que les participants accomplissent un petit nombre de tâches pour évaluer l'acquisition de la TdE ne permet pas une mesure sensible et nuancée dans le continuum d'élaboration de la TdE par l'enfant. D'ailleurs, cette critique est souvent répertoriée en lien avec les travaux sur la TdE (Bloom & German, 2000; Slade & Ruffman, 2005). Or, l'utilisation conjointe de plusieurs épreuves de fausse croyance permettrait d'observer la progression graduelle de l'acquisition d'une TdE à la période préscolaire (Peterson, Wellman, & Liu, 2005; Wellman & Liu, 2004). Cette progression graduelle pourrait aussi être évaluée en mesurant, à plusieurs moments, l'acquisition d'une TdE chez les enfants. Ceci permettrait de considérer davantage la TdE sur un continuum développemental que selon un concept acquis ou non (Jervis & Baker, 2004; Kikuno, Mitchell, & Ziegler, 2007).

Bien que l'observation en milieu familial fournisse des informations objectives en contexte naturel où les membres de la famille s'organisent autour d'une tâche commune et interagissent ensemble (Jacobs & Fiese, 2007; Mitchell, Piazza-Waggoner, Modi, & Janicke, 2009), certaines limites existent quant à l'évaluation des interactions familiales

au sein de notre échantillon. S'intéresser aux interactions familiales implique que plusieurs personnes sont incluses; ce qui multiplie les informations à traiter. Or, le système de codification employé dans la présente étude, lequel est surtout conçu pour évaluer des construits plus globaux des interactions familiales, ne permet pas de rendre compte de tous les événements et comportements subtils qui se déploient au sein des familles. Il pourrait être pertinent d'explorer des aspects plus spécifiques des relations familiales avec une approche davantage de microévaluation afin de faire ressortir le contenu des échanges verbaux et non verbaux dans les interactions familiales et ainsi voir les liens entre ces aspects et le développement de la TdE à la période préscolaire. Par ailleurs, certains pourraient questionner la représentativité du repas familial filmé. Pour favoriser cette représentativité, des consignes étaient données aux parents dont faire comme à l'habitude (incluant le/les lieu(x) du repas) et avoir la présence de tous les gens qui sont habituellement présents aux repas, même si ceux-ci ne font pas partie de la famille immédiate. La représentativité de l'échantillon sélectionné est aussi questionnable puisque les familles incluses dans notre recherche sont celles qui ont accepté d'y participer. Il est possible que notre échantillon ne représente pas l'ensemble des familles à faible revenu du Québec.

Une autre limite concerne la prudence à adopter dans l'interprétation des résultats obtenus considérant la taille de l'échantillon sélectionné et le manque de variabilité des scores à la tâche de fausse croyance et aux interactions familiales. Il serait intéressant de

confirmer ces résultats auprès d'un échantillon plus nombreux et présentant davantage de variabilité.

Finalement, les données ont été recueillies de manière transversale, ne permettant pas d'évaluer spécifiquement la direction du lien entre les interactions familiales et la TdE. L'emploi d'un devis longitudinal dans une prochaine étude serait donc souhaitable. Aussi, la présence d'un groupe de comparaison pourrait être pertinente dans une étude future afin de comparer le lien entre les interactions familiales et le développement de la TdE en milieu défavorisé et en milieu mieux nanti. Malgré les limites mentionnées, notre étude contribue à l'avancement des connaissances au plan scientifique sur le développement de la TdE dans une population à risque socioéconomique en évaluant pour la première fois la qualité des interactions de l'ensemble des membres de la famille.

Conclusion

La présente étude avait pour objectif de vérifier si l'acquisition de la TdE et la qualité des interactions familiales sont reliées dans une population d'enfants d'âge préscolaire issus d'un milieu défavorisé. Nos résultats indiquent que peu d'enfants de notre échantillon en milieu défavorisé réussissent une tâche de fausse croyance de type *apparence/réalité* et que les interactions familiales se situent en moyenne à un niveau clinique pendant un contexte de repas. Les résultats ont permis d'observer, au-delà de l'âge et des capacités langagières des enfants, une association (de marginale à significative) entre certaines échelles d'interactions familiales et le développement de la TdE. Ainsi, meilleure est la qualité des interactions des membres de la famille, meilleurs sont les résultats des enfants à une tâche de fausse croyance. Plus précisément, les échelles « Gestion des comportements » et « Rôles » au sein de la famille sont liées à la tâche de TdE de type *apparence/réalité* effectuée par les enfants. Les données obtenues suggèrent une association entre l'attitude sensible, flexible et cohérente de la part des parents lors de la gestion des comportements et la capacité des enfants à établir un lien entre les états mentaux et les actions. Les gestes, étant cohérents avec les règles établies et les conséquences, permettent à l'enfant de comprendre l'impact de ses actions sur les autres. Un tel résultat soutient la pertinence d'outiller les familles à risque socioéconomique dans une gestion flexible et adaptative des comportements afin de favoriser le développement de la TdE chez les enfants. Les résultats indiquent également l'importance d'une

distribution équitable des rôles entre les membres de la famille et de la capacité de s'adapter aux diverses situations afin que l'enfant puisse comprendre que la façon de se comporter doit être modulée selon ce qui se passe chez autrui et selon le contexte. Ce résultat suggère également l'importance de promouvoir l'implication de tous les membres de la famille dans les activités familiales et plus précisément celles qui concerne le repas et les routines.

Le contexte des interactions familiales a été peu étudié jusqu'à maintenant (Scott et al., 2018) même si un consensus semble émerger chez certains auteurs quant aux limites inhérentes à l'évaluation partielle du système familial à travers l'observation des dyades (Parke, 1990; Tissot et al., 2015). En effet, la famille est une entité composée généralement de plusieurs sous-systèmes et l'étude de ceux-ci – relation mère-enfant, relation conjugale, relation entre la fratrie – ne tient pas compte de l'interaction des sous-systèmes entre eux. Compte tenu que l'enfant développe ses apprentissages entre autres sur la base des observations dans son environnement, les interactions familiales constituent un contexte privilégié pour le développement de nombreuses habiletés sociales et émotionnelles. Nos résultats appuient l'importance de s'intéresser au contexte familial plutôt qu'aux contextes dyadiques seulement, tel qu'observé dans d'autres études (Parke, 1990; Tissot et al., 2015). Pourtant, jusqu'à maintenant, très peu d'études s'étaient intéressées au contexte d'interaction familiale en lien avec la TdE et aucune n'avait considéré l'observation des interactions de tous les membres de la famille ensemble. Cette étude apporte donc un

éclairage nouveau et pertinent quant à l'association entre la qualité des interactions familiales et la TdE chez l'enfant d'âge préscolaire.

De plus, les données de l'étude ont été recueillies auprès d'une population défavorisée ; ce qui permet de mieux comprendre le lien entre les variables à l'étude lorsque les ressources financières et matérielles des familles sont limitées. Compte tenu des facteurs de risque associés à la défavorisation tels qu'un faible niveau de scolarité des parents, l'accès à moins de ressources matérielles, le fait de demeurer dans des quartiers à risque quant au niveau de criminalité, et un faible accès à des services de proximité (Engle & Black, 2008; Wachs et al., 2016), il importe de s'intéresser à ces familles afin de mieux connaître les enjeux et les besoins auxquels elles font face pour mieux les soutenir. Nos résultats appuient l'idée d'intervenir à même le contexte familial dans le but entre autres de favoriser le développement d'une TdE chez l'enfant. La TdE est un concept central dans le développement cognitif et social de l'enfant (Banerjee, Watling, & Caputi, 2011; Olson, Choe, & Sameroff, 2017; Wellman et al., 2000). Une avenue possible en clinique pour soutenir le développement des enfants d'âge préscolaire et tout particulièrement le développement de la TdE pourrait être de favoriser des interventions familiales qui visent notamment la gestion comportementale et l'organisation des rôles au sein des familles. De telles interventions pourraient favoriser l'intégration et l'adaptation de l'enfant au monde social; ce qui devrait faire l'objet de futures études.

Références

- Astington, J. W. (1999). *Comment les enfants découvrent la pensée*. Paris, France : Éditions Retz.
- Astington, J. W., & Barriault, T. (2001). Children's Theory of Mind: How young children come to understand that people have thoughts and feelings. *Infants & Young Children*, 13(3), 1-12. doi: 10.1097/00001163-200113030-00005
- Astington, J. W., & Gopnik, A. (1991). Developing understanding of desire and intentions. Dans A. Whiten (Éd.), *Natural Theories of Mind: Evolution, development and simulation of everyday mindreading* (pp. 39-50). Oxford, Basil Blackwell.
- Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1999). A longitudinal study of the relation between language and theory-of-mind development. *Developmental Psychology*, 35(5), 1311-1320. doi: 10.1037/0012-1649.35.5.1311
- Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. *Child Development*, 82(6), 1887-1905. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01669.x
- Baron-Cohen, S. (2001). Theory of mind and autism: A review. Dans L. M. Glidden (Éd.), *International review of research in mental retardation: Autism* (pp. 169-184, xiii, 312). San Diego, CA: Academic Press.
- Benhaïm, M. (2009). Winnicott, l'Autre et la théorie de l'esprit. *Psychologie clinique*, 28, 53-60. doi : 10.1051/psyc/2009282053
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of early executive functioning: A closer look at the caregiving environment. *Developmental Science*, 15(1), 12-24. doi: 10.1111/j.1467-7687.2011.01093.x
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children's executive functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01397.x

- Bernier, A., St-Laurent, D., Matte-Gagné, C., Milot, T., Hammond, S. I., & Carpendale, J. I. M. (2017). Parenting and young children's executive function development. Dans M. J. Hoskyn, G. Iarocci, & A. R. Young (Éds), *Executive functions in children's everyday lives: A handbook for professionals in applied psychology* (pp. 70-87, x, 185). New York, NY: Oxford University Press.
- Bialecka-Pikul, M., Kosno, M., Bialek, A., & Szpak, M. (2019). Let's do it together! The role of interaction in false belief understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 177, 141-151. doi: 10.1016/j.jecp.2018.07.018
- Bloom, P., & German, T. P. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition*, 77(1), B25-B31. doi: 10.1016/s0010-0277(00)00096-2
- Bouche-Florin, A., Bertrand, S., & Windisch, M. (2017). Peut-on parler de « préoccupation paternelle primaire » en période périnatale? Comment la définir?. *Pratiques psychologiques*, 23(1), 21-39. doi: 10.1016/j.prps.2016.03.003
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, Vol. 1: Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Boyd, D., & Bee, H. (2017). *Les âges de la vie: psychologie du développement humain*, 5^e éd., adapté par J. Andrews, C. Lord et F. Gosselin. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Bradley, R. H., & Putnick, D. L. (2012). Housing quality and access to material and learning resources within the home environment in developing countries. *Child Development*, 83(1), 76-91. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01674.x
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human developments experiments by nature and design*. Cambridge, ON: Harvard University Press.
- Cahill, K. R., Deater-Deckard, K., Pike, A., & Hughes, C. (2007). Theory of mind, self-worth and the mother-child relationship. *Social Development*, 16(1), 45-56. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00371.x
- Carr, A., Slade, L., Yuill, N., Sullivan, S., & Ruffman, T. (2018). Minding the children: A longitudinal study of mental state talk, theory of mind, and behavioural adjustment from the age of 3 to 10. *Social Development*, 27(4), 826-840. doi: 10.1111/sode.12315

- Childers, J. S., Durham, T. W., & Wilson, S. (1994). Relation of performance on the Kaufman Brief Intelligence Test with the Peabody Picture Vocabulary Test—Revised among preschool children. *Perceptual and Motor Skills*, 79(3, Pt 1), 1195-1199. doi: 10.2466/pms.1994.79.3.1195
- Cole, K., & Mitchell, P. (1998). Family background in relation to deceptive ability and understanding of the mind. *Social Development*, 7(2), 181-197. doi: 10.1111/1467-9507.00061
- Cole, K., & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 18(2), 279-295. doi: 10.1348/026151000165698
- Conger, K. J., Rueter, M. A., & Conger, R. D. (2000). The role of economic pressure in the lives of parents and their adolescents: The Family Stress Model. Dans L. J. Crockett & R. K. Silbereisen (Éds), *Negotiating adolescence in times of social change* (pp. 201-223). New York, NY: Cambridge University Press.
- Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O., & Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65(2), 541-561. doi: 10.2307/1131401
- Cutting, A. L., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865. doi: 10.1111/1467-8624.00061
- Degotardi, S., & Torr, J. (2007). A longitudinal investigation of mothers' mind-related talk to their 12- to 24-month-old infants. *Early Childhood Development and Care*, 177, 767-780. doi: 10.1080/03004430701379280
- De los Reyes-Aragon, C. J., Amar, J. A., De Castro Correa, A., Lewis, S. H., Madariaga, C., & Abello-Llanos, R. (2016). The care and development of children living in contexts of poverty. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 3637-3643. doi: 10.1007/s10826-016-0514-6
- De Rosnay, M., Fink, E., Begeer, S., Slaughter, V., & Peterson, C. (2014). Talking theory of mind talk: Young school-aged children's everyday conversation and understanding of mind and emotion. *Journal of Child Language*, 41(5), 1179-1193. doi: 10.1017/s0305000913000433
- De Rosnay, M., & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37. doi: 10.1348/026151005X82901

- Devine, R. T., & Hughes, C. (2016). Family correlates of false belief understanding in early childhood: A meta-analysis. *Child Development*, 89(3), 971-987. doi: 10.1111/cdev.12682
- Dickstein, S., Hayden, L. C., Schiller, M., Seifer, R., & San Antonio, W. (1994). *Providence Family Study mealtime family interaction coding system*. Adapté de The McMaster Clinical Rating Scale. East Providence, RI: E. P. Bradley Hospital.
- Dickstein, S., Seifer, R., Hayden, L. C., Schiller, M., Sameroff, A. J., Keitner, G., ... Magee, K. D. (1998). Levels of family assessment: II Impact of maternal psychopathology on family functioning. *Journal of Family Psychology*, 12(1), 23-40. doi: 10.1037/0893-3200.12.1.23
- Dubois-Comtois, K., & Moss, E. (2008). Beyond the dyad: Do family interactions influence children's attachment representations in middle childhood? *Attachment & Human Development*, 10(4), 415-431. doi: 10.1080/14616730802461441
- Dumas, J. E., & Wahler, R. G. (1983). Predictors of treatment outcome in parent training: Mother insularity and socioeconomic disadvantage. *Behavioral Assessment*, 5(4), 301-313.
- Dumont, C., & Paquette, D. (2008). L'attachement père-enfant et l'engagement paternel : deux concepts centraux pour mieux prédire le développement de l'enfant. *Revue de psychoéducation*, 37(1), 27-46.
- Dumont, C., & Paquette, D. (2013). What about the child's tie to the father? A new insight into fathering, father-child attachment, children's socio-emotional development and the activation relationship theory. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 430-446. doi: 10.1080/03004430.2012.711592
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27(3), 448-455. doi: 10.1037/0012-1649.27.3.448
- Dunn, L. M., Thériault-Whalen, C. M., & Dunn, L. M. (1993). *Échelle de vocabulaire en images Peabody*. Adaptation française du Peabody Picture Vocabulary test-revised. Manuel pour les formes A et B. Toronto, ON: Psycan.
- Ebert, S., Peterson, C., Slaughter, V., & Weinert, S. (2017). Links among parents' mental state language, family socioeconomic status, and preschoolers' theory of mind development. *Cognitive Development*, 44, 32-48. doi: 10.1016/j.cogdev.2017.08.005

- Eggum, N. D., Eisenberg, N., Kao, K., Spinrad, T. L., Bolnick, R., Hofer, C., ... Fabricius, W. V. (2011). Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 4-16. doi: 10.1080/17439760.2010.536776
- Engle, P. L., & Black, M. M. (2008). The effect of poverty on child development and educational outcomes. *New York Academy of Sciences*, 1136, 243-256. doi: 10.1196/annals.1425.023
- Etel, E., & Slaughter, V. (2019). Theory of mind and peer cooperation in two play contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 87-95. doi: 10.1016/j.appdev.2018.11.004
- Favez, N., & Frascarolo, F. (2011). Le développement des interactions triadiques mère-père-enfant. *Devenir*, 23(4), 359-377. doi: 10.3917/dev.114.0359
- Favez, N., Lopes, F., Bernard, M., Frascarolo, F., Scaiola, C. L., Corboz-Warnery, A., & Fivaz-Depeursinge, E. (2012). The development of family alliance from pregnancy to toddlerhood and child outcomes at 5 years. *Family Process*, 51(4), 542-556. doi: 10.1111/j.1545-5300.2012.01419.x
- Fiese, B. H., Foley, K. P., & Spagnola, M. (2006). Routine and ritual elements in family mealtimes: Contexts for child well-being and family identity. *New directions for child and adolescent development*, 2006(111), 67-89.
- Flavell, J. H., Everett, B. A., Croft, K., & Flavell, E. R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1–Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17(1), 99-103. doi: 10.1037/0012-1649.17.1.99
- Gallegos, M. I., Murphy, S. E., Benner, A. D., Jacobvitz, D. B., & Hazen, N. L. (2016). Marital, parental, and whole-family predictors of toddlers' emotion regulation: The role of parental emotional withdrawal. *Journal of Family Psychology*, 31(3), 294-303. doi: 10.1037/fam0000245
- Gaumon, S., & Paquette, D. (2013). The father–child activation relationship and internalising disorders at preschool age. *Early Child Development and Care*, 183(3-4), 447-463. doi: 10.1080/03004430.2012.711593
- Hayden, L. C., Schiller, M., Dickstein, S., Seifer, R., Sameroff, S., Miller, I., ... Rasmussen, S. (1998). Levels of family assessment: I Family, marital, and parent–child interaction. *Journal of Family Psychology*, 12(1), 7-22. doi: 10.1037/0893-3200.12.1.7

- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19(4), 603-629. doi: 10.1017/s0142716400010389
- Holmes, H. A., Black, C., & Miller, S. A. (1996). A cross-task comparison of false belief understanding in a Head Start population. *Journal of Experimental Child Psychology*, 63(2), 263-285. doi: 10.1006/jecp.1996.0050
- Hughes, C., Deater-Deckard, K., & Cutting, A. L. (1999). 'Speak roughly to your little boy'? Sex differences in the relations between parenting and preschoolers' understanding of mind. *Social Development*, 8(2), 143-160. doi: 10.1111/1467-9507.00088
- Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). Individual differences in theory of mind from preschool to adolescence: Achievements and directions. *Child Development Perspectives*, 9(3), 149-153. doi: 10.1111/cdep.12124
- Hughes, C., Devine, R. T., & Wang, Z. (2018). Does parental mind-mindedness account for cross-cultural differences in preschoolers' theory of mind? *Child Development*, 89(4), 1296-1310. doi: 10.1111/cdev.12746
- Hughes, C., Dunn, J., & White, A. (1998). Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in 'hard-to-manage' preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(7), 981-994. doi: 10.1111/1469-7610.00401
- Hughes, C., & Ensor, R. (2005). Executive function and theory of mind in 2 year olds: A family affair? *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 645-668. doi: 10.1207/s15326942dn2802_5
- Hughes, C., & Ensor, R. (2006). Behavioural problems in 2-year-olds: Links with individual differences in theory of mind, executive function and harsh parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(5), 488-497. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01519.x
- Hughes, C., Ensor, R., & Marks, A. (2011). Individual differences in false belief understanding are stable from 3 to 6 years of age and predict children's mental state talk with school friends. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 96-112. doi: 10.1016/j.jecp.2010.07.012
- Jacobs, M. P., & Fiese, B. H. (2007). Family mealtime interactions and overweight children with asthma: Potential for compounded risks? *Journal of Pediatric Psychology*, 32(1), 64-68. doi: 10.1093/jpepsy/jsl026

- Jervis, N., & Baker, M. (2004). Clinical and research implications of an investigation into Theory of Mind (TOM) Task Performance in children and adults with non-specific intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(1), 49-57. doi: 10.1111/j.1468-3148.2004.00172.x
- Johnson, V. K. (2001). Marital interaction, family organization, and differences in parenting behavior: Explaining variations across family interaction contexts. *Family Process*, 40(3), 333-342. doi: 10.1111/j.1545-5300.2001.4030100333.x
- Kerig, P. K., & Lindahl, K. M. (2000). *Family observational coding systems: Resources for systemic research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Kikuno, H., Mitchell, P., & Ziegler, F. (2007). How do young children process beliefs about beliefs?: Evidence from response latency. *Mind & Language*, 22(3), 297-316. doi: 10.1111/j.1468-0017.2007.00310.x
- Kuntoro, I. A., Peterson, C. C., & Slaughter, V. (2017). Culture, parenting, and children's theory of mind development in Indonesia. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(9), 1389-1409. doi: 10.1177/0022022117725404
- LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17(4), 757-775. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x
- Lamb, M. E. (1984). A comparison of 'second order effects' involving parents and siblings. *Research & Clinical Center for Child Development*, 8(Annual Rpt), 1-7.
- Lamb, M. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2004). The role of the father: An introduction. Dans M. E. Lamb (Éd.), *The role of the father in child development* (4^e éd., pp. 1-31, x, 538). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Lee, J. K., & Schoppe-Sullivan, S. J. (2017). Resident fathers' positive engagement, family poverty, and change in child behavior problems. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 66(3), 484-496. doi: 10.1111/fare.12283
- Lucariello, J. M., Durand, T. M., & Yarnell, L. (2007). Social versus intrapersonal ToM: Social ToM is a cognitive strength for low- and middle-SES children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 285-297. doi: 10.1016/j.appdev.2007.04.001
- Lundy, B. L., & Fyfe, G. (2016). Preschoolers' mind-related comments during collaborative problem-solving: Parental contributions and developmental outcomes. *Social Development*, 25(4), 722-741. doi: 10.1111/sode.12176

- Marvin, R. S., Britner, P. A., & Russell, B. S. (2016). Normative development: The ontogeny of attachment in childhood. Dans J. Cassidy & P. R. Shaver (Éds), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3^e éd., pp. 273-290). New York, NY: Guilford Press.
- McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2006). Mental playmates: Siblings, executive functioning and theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 733-751. doi: 10.1348/026151005x70094
- McAlister, A. R., & Peterson, C. C. (2013). Siblings, theory of mind, and executive functioning in children aged 3–6 years: New longitudinal evidence. *Child Development*, 84(4), 1442-1458. doi: 10.1111/cdev.12043
- Meadows, S. (1996). *Parenting behaviour and children's cognitive development*. Oxford, England: Taylor & Francis Group.
- Meins, E., Fernyhough, C., Russell, J., & Clark-Carter, D. (1998). Security of attachment as a predictor of symbolic and mentalising abilities: A longitudinal study. *Social Development*, 7(1), 1-24. doi: 10.1111/1467-9507.00047
- Melot, A.-M. (1997). Le développement des métareprésentations ou comment l'enfant devient psychologue. *Bulletin de psychologie*, 50(427), 39-47.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false-belief understanding. *Child Development*, 78(2), 622-646. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01018.x
- Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale. (2017). *Rapport statistique sur la clientèle des programmes d'assistance sociale*. Repéré à https://www.mess.gouv.qc.ca/publications/pdf/MTESS_stats-AS_2017-06.pdf
- Mitchell, M., Piazza-Waggoner, C., Modi, A., & Janicke, D. (2009). Examining short-term stability of the Mealtime Interaction Coding System (MICS). *Journal of Pediatric Psychology*, 34(1), 63-68. doi: 10.1093/jpepsy/jsn043
- Moll, H., & Tomasello, M. (2012). Three-year-olds understand appearance and reality—just not about the same object at the same time. *Developmental Psychology*, 48(4), 1124-1132. doi: 10.1037/a0025915
- Naito, M., Komatsu, S.-I., & Fuke, T. (1994). Normal and autistic children's understanding of their own and others' false belief: A study from Japan. *British Journal of Developmental Psychology*, 12(3), 403-416. doi: 10.1111/j.2044-835X.1994.tb00643.x

- National Institute of Child Health and Human Development, Early Child Care Research Network. (1999). Child care and mother–child interaction in the first three years of life. *Developmental Psychology*, 35(6), 1399-1413. doi: 10.1037/0012-1649.35.6.1399
- O'Connor, T. G., & Hirsch, N. (1999). Intra-individual differences and relationship-specificity of mentalising in early adolescence. *Social Development*, 8(2), 256-274. doi: 10.1111/1467-9507.00094
- Olson, S. L., Choe, D. E., & Sameroff, A. J. (2017). Trajectories of child externalizing problems between ages 3 and 10 years: Contributions of children's early effortful control, theory of mind, and parenting experiences. *Development and Psychopathology*, 29(4), 1333-1351. doi: 10.1017/s095457941700030x
- O'Reilly, J., & Peterson, C. C. (2014). Theory of mind at home: Linking authoritative and authoritarian parenting styles to children's social understanding. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1934-1947. doi: 10.1080/03004430.2014.894034
- Oswald, D. P., & Ollendick, T. H. (1989). Role taking and social competence in autism and mental retardation. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(1), 119-127. doi: 10.1007/bf02212723
- Paquette, D. (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 56(2), 205-225. doi: 10.3917/enf.562.0205
- Parke, R. D. (1990). In search of fathers: A narrative of an empirical journey. Dans I. E. Sigel & G. H. Brody (Éds), *Methods of family research: Biographies of research projects, Vol 1: Normal families* (pp. 153-188, xii, 340). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Perner, J., Leekam, S. R., & Wimmer, H. (1987). Three-year-olds' difficulty with false belief: The case for a conceptual deficit. *British Journal of Developmental Psychology*, 5(2), 125-137. doi: 10.1111/j.2044-835X.1987.tb01048.x
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Liu, D. (2005). Steps in Theory-of-Mind development for children with deafness or autism. *Child Development*, 76(2), 502-517. doi: 10.1111/j.1467-8624.2005.00859.x
- Peterson, C. C., Wellman, H. M., & Slaughter, V. (2012). The mind behind the message: Advancing theory-of-mind scales for typically developing children, and those with deafness, autism, or Asperger syndrome. *Child Development*, 83(2), 469-485. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01728.x
- Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child*. New York, NY: Basic Books.

- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526. doi: 10.1017/s0140525x00076512
- Proft, M., Schünemann, B., & Rakoczy, H. (2019). Children's understanding of the aspectuality of intentions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 181, 17-33. doi: 10.1016/j.jecp.2018.12.001
- Raikes, H. A., & Thompson, R. A. (2006). Family emotional climate, attachment security and young children's emotion knowledge in a high risk sample. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 89-104. doi: 10.1348/026151005x70427
- Ruffman, T., Perner, J., & Parkin, L. (1999). How parenting style affects false belief understanding. *Social Development*, 8(3), 395-411. doi: 10.1111/1467-9507.00103
- Ruffman, T., Slade, L., & Crowe, E. (2002). The relation between children's and mothers' mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*, 73(3), 734-751. doi: 10.1111/1467-8624.00435
- Ruffman, T., Slade, L., Devitt, K., & Crowe, E. (2006). What mothers say and what they do: The relation between parenting, theory of mind, language and conflict/cooperation. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(1), 105-124. doi: 10.1348/026151005x82848
- Scott, J. K., Nelson, J. A., & Dix, T. (2018). Interdependence among mothers, fathers, and children from early to middle childhood: Parents' sensitivity and children's externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 54(8), 1528-1541. doi: 10.1037/dev0000525
- Selcuk, B., Brink, K. A., Ekerim, M., & Wellman, H. M. (2018). Sequence of theory-of-mind acquisition in Turkish children from diverse social backgrounds. *Infant and Child Development*, 27(4), e2098. doi: 10.1002/icd.2098
- September, S. J., Rich, E. G., & Roman, N. V. (2016). The role of parenting styles and socio-economic status in parents' knowledge of child development. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1060-1078. doi: 10.1080/03004430.2015.1076399
- Shahaeian, A., Henry, J. D., Razmjooe, M., Teymoori, A., & Wang, C. (2015). Towards a better understanding of the relationship between executive control and theory of mind: An intra-cultural comparison of three diverse samples. *Developmental Science*, 18(5), 671-685. doi: 10.1111/desc.12243
- Shatz, M., Diesendruck, G., Martinez-Beck, I., & Akar, D. (2003). The influence of language and socioeconomic status on children's understanding of false belief. *Developmental Psychology*, 39(4), 717-729. doi: 10.1037/0012-1649.39.4.717

- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-281. doi: 10.1080/14616730500245906
- Slade, L., & Ruffman, T. (2005). How language does (and does not) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(1), 117-141. doi: 10.1348/026151004x21332
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestone. *Child Development*, 72(3), 748-767. doi: 10.1111/1467-8624.00313
- Tessier, R., & Tarabulsy, G. M. (1996). *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Tissot, H., Favez, N., Udry-Jorgensen, L., Frascarolo, F., & Despland, J.-N. (2015). Mothers' and fathers' sensitive parenting and mother-father-child family alliance during triadic interactions. *The Family Journal*, 23(4), 374-380. doi: 10.1177/1066480715601110
- Tompkins, V., Farrar, M. J., & Guo, Y. (2013). Siblings, language, and false belief in low-income children. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174(4), 457-463. doi: 10.1080/00221325.2012.694918
- Tompkins, V., Logan, J. A. R., Blosser, D. F., & Duffy, K. (2017). Child language and parent discipline mediate the relation between family income and false belief understanding. *Journal of Experimental Child Psychology*, 158, 1-18. doi: 10.1016/j.jecp.2017.01.001
- Vesely, C. K., Brown, E. L., & Mahatmya, D. (2013). It takes two: Sensitive caregiving across contexts and children's social, emotional, and academic outcomes. *Early Education and Development*, 24(7), 960-978. doi: 10.1080/10409289.2013.825185
- Vinden, P. G. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind A comparison of Korean American and Anglo-American families. *Cognitive Development*, 16(3), 793-809. doi: 10.1016/s0885-2014(01)00059-4
- Wachs, T. D., Cueto, S., & Yao, H. (2016). More than poverty: Pathways from economic inequality to reduced developmental potential. *International Journal of Behavioral Development*, 40(6), 536-543. doi: 10.1177/0165025416648231
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72(3), 655-684. doi: 10.1111/1467-8624.00304

- Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of Theory-of-Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x
- Wellman, H. M., Phillips, A. T., & Rodriguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Development*, 71(4), 895-912. doi: 10.1111/1467-8624.00198
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. doi: 10.1016/0010-0277(83)90004-5
- Yagmurlu, B., Berument, S. K., & Celimli, S. (2005). The role of institution and home contexts in theory of mind development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(5), 521-537. doi: 10.1016/j.appdev.2005.06.004